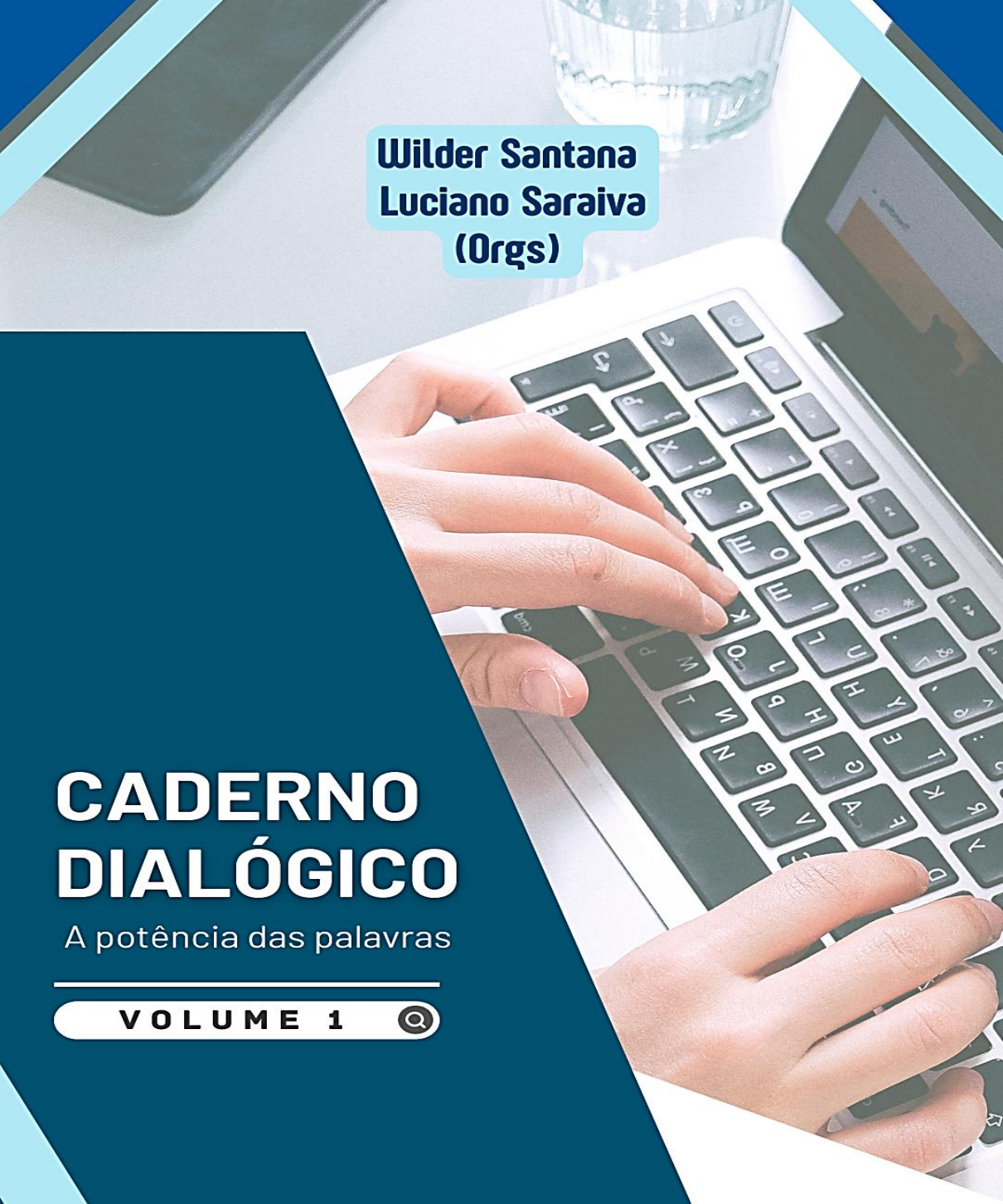
Wilder Santana
Luciano Saraiva
(Orgs)



CADERNO DIALÓGICO

A potência das palavras

VOLUME 1

Pedro & João editores

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO

A potência das palavras

Vol. 1

20 Años
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.]

CADERNO DIALÓGICO: A potência das palavras. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 316p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2183-0 [Digital]

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

CDD – 370/410

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
2025

Conselho Científico

Ana Carolina Martins da Silva
Pós-Doutora em Letras
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) - Brasil

Amony da Flora Bonifácio Saulosse –
Mestre em Educação/Ensino de Português
Universidade Rovuma (UniRovuma) - Moçambique

Andrio Alves Gatinho
Doutor em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Pará (UFPA) - Brasil

Cláudio Primo Delanoy
Doutor em Letras/ Linguística
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Brasil

Claudio Luiz da Silva Oliveira
Doutor em Estudos da Tradução
Universidade Federal do Acre (UFAC) - Brasil

Darcilia Marindir Pinto Simões
Pós-Doutora em Letras
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) - Brasil

Daniel Novaes Gomes Pereira
Pós-Doutor em Educação
Universidade São Francisco (USF) - Brasil

Domingos Neto João Joaquim
Doutor em Educação
Universidade Católica de Moçambique - Moçambique

Luciano Mendes Saraiva
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal do Acre (UFAC) - Brasil

Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa
Doutora em Ciências de Educação
Universidade de Açores - Portugal

Conselho Científico

Maria Isabel Borges
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Brasil

Neide Araújo Castilho Teno
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Brasil

Patricia Lorena Quitério
Doutora em Educação Inclusiva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ) - Brasil

Valci Vieira dos Santos
Pós-Doutor em Letras e em Estudos Literários
Universidade Estadual da Bahia (UNEB) - Brasil

Valtenir Soares de Abreu
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Brasil

Willianice Soares Maia
Doutora em Linguística Aplicada
Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Pós-Doutor em Linguística
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Brasil

AGRADECIMENTOS

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

Agradecemos, respeitosamente, a cada um(a) pela partilha, pela permanência e pela Confiança em nosso Trabalho.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
CEO – Editor Chefe e Diretor Executivo

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)
Editor adjunto e Gestor Financeiro

Dr. Wilder F. Santana

- CEO do Caderno Dialógico.
- Editor Chefe e Diretor Executivo do Projeto e da Coletânea.
- Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB).
- Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING- UFPB).

CONTATO

@wildersantana92

wildersantana92@gmail.com

PH.D EM LINGUÍSTICA

Coordenador dos cursos de Letras (Presencial e Semipresencial) do UNIFIP - Centro Universitário de Patos. 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.

Dr. Luciano Saraiva

- Editor Adjunto do Caderno Dialógico.
- Gestor Financeiro do Projeto e da Coletânea.
- Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

DOUTOR EM LINGUÍSTICA APLICADA

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. Em seus estudos, dialoga com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americana. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da UFAC. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

CONTATO

@lucianomendessaraiva

luciano.saraiva@ufac.br

APRESENTAÇÃO
Com vocês, a potência das Palavras

No cenário atual, em que as linguagens se multiplicam e as práticas educativas exigem novos olhares, o **Caderno Dialógico: A Potência das Palavras** — Volume 1, edição 2025.2, reafirma-se como um espaço aberto ao debate, à escuta e à circulação de ideias que atravessam diferentes campos do saber. Sob a organização dos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), a obra reúne pesquisadores de distintas regiões do Brasil e de outros países, consolidando-se como um instrumento reflexivo que articula educação, cultura, linguagem e sociedade de forma crítica e sensível às demandas contemporâneas.

O eixo central da coletânea é a palavra — entendida aqui não apenas como elemento da linguagem, mas como potência de resistência, criação, ensino, memória e transformação social. A obra propõe-se a investigar de que maneiras a palavra escrita, falada, cantada ou desenhada pode operar como dispositivo de leitura do mundo, ampliando horizontes formativos e possibilitando a emergência de novos sentidos e saberes. Trata-se de reconhecer na palavra um lugar de encontro entre teoria e prática, discurso e ação, identidade e diferença.

Dentre as reflexões trazidas pelos autores, destacam-se análises que abordam as múltiplas expressões da linguagem nas práticas pedagógicas, como é o caso das experiências com quadrinhos em sala de aula, tratados não apenas como recursos didáticos, mas como suportes multimodais que integram texto, imagem, som e cultura popular, oferecendo novas possibilidades para o letramento crítico e a formação cidadã. A leitura e o tom crítico, por exemplo, são problematizados em articulação com temas transversais, revelando como elementos do universo pop podem servir à educação para a diversidade e os direitos humanos.

A coletânea também se debruça sobre manifestações culturais de resistência, trazendo para o debate as loas do maracatu fortalezense, que ressoam como registros de luta, memória e afirmação identitária. Ao recuperar essas expressões tradicionais, o

livro aponta para a importância de incorporar na prática educativa saberes historicamente silenciados, reafirmando o papel da escola e da universidade como espaços de valorização da cultura afro-brasileira e das heranças que persistem em cantos, danças e narrativas populares.

Em diálogo com a gramática e o ensino formal da língua, os textos reunidos analisam produções textuais de estudantes do Ensino Médio, examinando aspectos linguístico-gramaticais que impactam diretamente no processo de aprendizagem. Essa preocupação reflete um compromisso pedagógico com o aprimoramento das práticas de ensino de Língua Portuguesa, evidenciando que o olhar técnico não está dissociado de questões mais amplas, como a formação crítica dos sujeitos e a inclusão de diferentes repertórios linguísticos no espaço escolar.

A obra investiga, ainda, a relação entre gêneros discursivos e o ensino de língua, propondo uma abordagem dialógica inspirada nas concepções de Bakhtin e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Essa perspectiva permite refletir sobre como diferentes formas de texto — crônicas, charges, tirinhas, memes — podem ser mobilizadas em sala de aula não apenas como conteúdos, mas como formas de pensar a linguagem em sua dimensão social, ideológica e formadora de identidades.

Outro eixo de destaque na coletânea diz respeito à escrita acadêmica, observada a partir de uma perspectiva crítica que tensiona a produção de conhecimento na universidade. Inspirando-se nas categorias bakhtinianas, os autores questionam a neutralidade discursiva e discutem a ideia de "contrapalavra", entendida como gesto de resistência intelectual frente às estruturas normativas da escrita científica. Trata-se de problematizar as formas hegemônicas de produção e circulação de saberes, buscando caminhos mais plurais e inclusivos para a pesquisa acadêmica.

Os capítulos também abordam temas ligados à identidade e à resistência em narrativas literárias e culturais, estabelecendo diálogos entre clássicos da literatura brasileira. Essas análises evidenciam a importância de um letramento literário que não se limite à técnica, mas que inclua discussões sobre desigualdades sociais, territorialidade, memória e pertencimento, especialmente em contextos educativos marcados pela diversidade.

A coletânea não se esquiva dos debates sobre a avaliação no ensino fundamental, analisando criticamente os processos de aferição de fluência em leitura nos anos iniciais, tema sensível para o desenvolvimento da política educacional. Soma-se a isso uma reflexão sobre o papel do Projeto Político Pedagógico como instrumento de enfrentamento dos desafios da escola pública contemporânea, enfatizando a importância de documentos institucionais vivos, construídos a partir da escuta e da participação da comunidade escolar.

Importante sublinhar que o Caderno Dialógico também incorpora análises voltadas à desconstrução de paradigmas eurocêntricos, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras e na produção científica. Por fim, a obra reafirma o compromisso ético-político com a visibilização de culturas minoritárias, trazendo para o centro do debate as experiências de povos indígenas, comunidades LGBTQIA+, e demais sujeitos historicamente marginalizados nos espaços formais de educação. Essa escolha editorial, mais do que um gesto simbólico, é um posicionamento claro em defesa de uma educação plural, democrática e comprometida com os direitos humanos.

Assim, o *Caderno Dialógico: A Potência da Palavra — Volume 1* se apresenta como um convite vivo e necessário à leitura crítica do mundo, unindo teoria e prática, pesquisa e intervenção social. Não se trata apenas de reunir textos acadêmicos, mas de propor uma escuta ativa e provocadora, capaz de mobilizar leitores e educadores na construção de novas formas de compreender, ensinar e transformar a realidade a partir da potência das palavras em suas mais variadas expressões.

Boa leitura!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

O CADERNO DIALÓGICO: Conheça um pouco de nossa História

O **Caderno Dialógico** é um projeto consolidado de publicações científicas que, há seis anos, atua de forma contínua no cenário editorial nacional e internacional, com edições semestrais organizadas por meio de chamadas públicas. Desde sua fundação, o projeto tem se dedicado à divulgação científica qualificada, promovendo coletâneas organizadas que reúnem pesquisas de excelência de autores das mais diversas áreas do conhecimento, e que sempre teve como eixo Central as múltiplas linguagens e a educação. Seu modelo editorial pauta-se no rigor metodológico e na abertura transdisciplinar, incentivando o diálogo entre múltiplas linguagens, campos teóricos e práticas investigativas.

Sob a liderança do Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB), que atua como CEO – Editor-Chefe e Diretor Executivo, e do Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC), Editor Adjunto e Gestor Financeiro, o projeto conta, ainda com o suporte jurídico-legal de Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos), com todo o amparo em termos de documentações. É composto por um conselho técnico-científico formado por professores doutores vinculados a instituições públicas de ensino superior no Brasil e em universidades parceiras do exterior.

O Caderno Dialógico, portanto, se destaca por sua missão de oportunizar espaços de publicação científica para pesquisadores em território nacional e estrangeiro, valorizando tanto trajetórias consolidadas quanto produções emergentes. Ao longo de sua trajetória, o projeto reuniu autores de todas as regiões do Brasil e firmou parcerias internacionais com instituições e pesquisadores de países como Angola, Moçambique, Portugal e França, entre outros.

A proposta editorial tem como eixo norteador os Estudos Educacionais e a Multiplicidade das Linguagens, partindo da premissa de que a Educação é um campo de saber transversal e integrador, que se articula com diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o Caderno Dialógico acolhe produções científicas com base em múltiplas perspectivas teórico-epistemológicas, sempre comprometidas com a

consistência argumentativa, a originalidade e a relevância para o debate acadêmico contemporâneo.

Estudos teóricos, análises empíricas, ensaios, relatos de experiência, entrevistas e estudos de base etnográfica são bem-vindos, desde que ancorados em referenciais teóricos consistentes e adequadamente referenciados. Trabalhos que tenham sido apresentados anteriormente em anais de eventos científicos também são aceitos, desde que esta condição esteja registrada em nota de rodapé na primeira página do texto, e com recortes específicos/propostas de ampliação ou potencialização.

Mais do que um projeto de publicação, o Caderno Dialógico é um corpo editorial sólido e um ecossistema colaborativo de produção e circulação de conhecimento. Representa uma rede acadêmica que preza pela seriedade científica, pela responsabilidade editorial e pelo compromisso com a democratização do acesso à produção intelectual. Ao manter sua periodicidade e ampliar continuamente suas conexões institucionais, o Caderno Dialógico se consolida como uma referência editorial que impulsiona o desenvolvimento de pesquisas relevantes, diversas e socialmente comprometidas.

Ao longo desses seis anos de trajetória, o projeto se fortaleceu de maneira consistente, consolidando sua presença no cenário editorial acadêmico brasileiro. Esse reconhecimento se traduz na confiança de autores, grupos de pesquisa e instituições que enxergam no Caderno Dialógico um espaço legítimo, ético e qualificado para a difusão de saberes. Hoje, é uma iniciativa reconhecida nacionalmente, que recebe propostas sérias e comprometidas com o rigor metodológico e o fazer científico, contribuindo efetivamente para o avanço da produção acadêmica e para a valorização da pesquisa como instrumento de transformação social.

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **10**
Com vocês, a potência da Palavra **10**
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 12
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 12

OS QUADRINHOS E A MULTIMODALIDADE: SEMIÓTICA DA LEITURA **15**
Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ-UEG-SELEPROT) 15
Claudio Artur Oliveira Rei (SMERJ – SELEPROT) 15

VOZES SILENCIADAS, POLÍTICAS NEGADAS: NEGLIGÊNCIA EDUCACIONAL A COMUNIDADES INDÍGENAS E MINORITÁRIAS NA INTERLOCUÇÃO ENTRE LINGUÍSTICA E DIREITO **31**
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) 31
Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima (UFPB) 31
João Batista Lucena (UFRN) 31
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP-Patos) 31

ANÁLISE DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO **43**
Neide Araujo Castilho Teno (UEMS) 43
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS) 43

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS NA BASE **58**
Susana dos Santos Nogueira (UFG) 58
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG) 58

CONTRAPALAVRA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: A TENSÃO NA ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DAS CATEGORIAS BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM **82**
Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM) 82

SEBASTIÃO MELO E O CHINELO: UMA ANÁLISE ACERCA DA RESSIGNIFICAÇÃO NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024, EM PORTO ALEGRE 97
Cláudia de Marchi (PUCRS) 97

OS QUADRINHOS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM O LANTERNA VERDE E OS TEMAS TRANSVERSAIS 117
Alex Caldas Simões (IFES) 117
Kedson De Oliveira Bertazo (IFES) 117

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PRÁTICAS DE ENSINO.....129
Lorrane Alves de Sousa (UFPI) 129
Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI) 129

CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA NA SALA DE AULA: VIDAS SECAS COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 143
Ashley Guerrero (UNESP) 143
Cleomar Pinheiro Sotta (UNESP).....143

DIFERENTES OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA NO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....156
Schirlen Pancieri Lima (UFES) 156
Cleonara Maria Schwartz (UFES)..... 156

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSFORMAÇÃO URBANA: PLANTIO DE MUDAS NATIVAS EM POSTO DA MATA/BA.....172
Júlia Stefany Pereira Trindade (UFSB) 172
Débora Schmitt Kavalek (UFSB).....172
Leandro Gaffo (UFSB).....172

O TRABALHO DE CAMPO E A LEITURA ESPACIAL COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DO CERRADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA..... 188
Rodrigo Marciel Soares Dutra (IFG) 188

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE ENCAMINHAMENTOS PARA NOVOS DESAFIOS NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CHALUB LEITE 202
Alan Henrique Oliveira de Almeida (SEE/AC) 202

QUANDO A FONÉTICA DIVERGE: CLASSIFICAÇÕES CONSONANTAIS EM CAMERON E EDWARDS 216
Saide Feitosa da Silva (UFAC) 216
Vitória Silva de Oliveira Moraes (UFAC) 216
Ryan Nascimento da Costa (UFAC) 216

EDUCAÇÃO SOB MÚLTIPLOS OLHARES: UMA EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO BÁSICO 229
Abdias Correia de Cantalice Neto (UEPB) 229

RIO BRANCO: NARRADA, INVENTADA EM MEIO ÀS MEMÓRIAS, LINGUAGENS, CULTURAS, DESAFIOS E DISCURSOS DA/NA MODERNIDADE TARDIA 241
José Eliziário de Moura (IFAC) 241
Maria Rita Rodrigues Constâncio (IFAC) 241
Ana Meire Alves de Souza (IFAC) 241
Uthant Benicio de Paiva (IFAC) 241

TRADUÇÃO COMENTADA DA FÁBULA "EL MONO QUE QUISO SER ESCRITOR SATÍRICO", DE AUGUSTO MONTERROSO 268
Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC) 268
Ana Paula de Souza Uchoa (UFAC) 268

"FRATERNIDADE E ECOLOGIA INTEGRAL": UM OLHAR EDUCATIVO SOBRE A CAMPANHA DA FRATERNIDADE 2025 292
Miguel Leonardo Francisco da Silva (UEPB) 292
Marialda Souza Bueno Ferraz (UEPB) 292

OS QUADRINHOS E A MULTIMODALIDADE: SEMIÓTICA DA LEITURA

Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ-UEG-SELEPROT) [1]
Claudio Artur Oliveira Rei (SMERJ – SELEPROT) [2]

INTRODUÇÃO

> *Não há uma via rápida filosófica na ciência, com placas (de trânsito) epistemológicas. Não, estamos em uma selva, e encontramos nosso caminho por tentativa e erro, construindo nossas estradas atrás de nós conforme prosseguimos. De fato, não encontramos placas na encruzilhada, porém nossos próprios batedores as erguem, para ajudar os outros (Max Born, 1943)*[3]

Essa epígrafe estimula uma reflexão acerca da necessidade de conhecer o existente, para tentar avançar nas descobertas, que não vêm com manual de instrução, e, portanto, o processo de ensaio e erro vai deixando marcas que servirão de baliza para o que vem a seguir. Assim sendo, os professores precisam analisar o que já foi feito, o que deu bom resultado, e buscar avançar, a partir das boas descobertas (mais à frente, falar-se-á sobre aprendizagem significativa), para o aperfeiçoamento das práticas e a obtenção de melhores resultados.

Há muito os professores lamentam as dificuldades demonstradas pelos estudantes em relação à leitura e à compreensão de textos. Isso se reflete no processo de aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, uma vez que, independentemente do tipo de conteúdo, é indispensável a competência para leitura e compreensão, visto que toda a informação de conteúdo é prioritariamente transmitida por textos verbais, em especial. Embora, a partir da década de 1970, tenham surgido os livros ilustrados, ainda hoje a interpretação do conteúdo não verbal, principalmente representado pelas imagens, é uma dificuldade para os estudantes.

No entanto, ao longo dos anos, tem havido alguns equívocos didático-pedagógicos no âmbito do ensino da leitura. O antigo adágio

---

[1] Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994); Pós-doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP, 2007); Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009). Contato: darciliasimoes@gmail.com
[2] Doutor em Língua Portuguesa (Uerj, 2007). Contato: arturrei@uol.com.br
[3] *Essential Reading in Biosemiotics*, p. 4.

"Nem tanto ao mar, nem tanto à terra" precisa ser lembrado como um leme para o desenvolvimento do caminho em direção à leitura com compreensão, pois assim como a leitura do verbal apresenta complexidades, o não verbal também tem suas nuances e precisa de orientação, quando da sua prática, portanto, não se deve abandonar um tipo sígnico em proveito de outro, sem a devida fundamentação teórico-prática. E mais, todos os tipos sígnicos precisam ser conhecidos e entendidos em seus valores.

Neste artigo, pretende-se apresentar algumas orientações para a leitura de quadrinhos (HQs e tirinhas), porque essas produções, geralmente, são construídas com a combinação de signos verbais e não verbais. Logo, é imprescindível aprender a interpretar as relações que se constroem no ambiente denominado **multimodal**, uma vez que conjuga mais de um modo de representação do pensamento: **palavras e imagens.**

A parte boa dessa questão é que há muito tempo diversos estudiosos vêm-se debruçando sobre o estudo dos textos não verbais, avançando desde questões originais relacionadas à arte visual, à geometria, à arquitetura, à publicidade e à propaganda etc. Nos últimos tempos, há estudiosos interessados especialmente na **multimodalidade**, o que oferece bom suporte aos que buscam boas técnicas de leitura. Peirce, Sebeok, Nöth, Santaella, Berger, Bergen, Bordenave, Calvino, Ferrara, Gardner, Ausubel e Simões são alguns dos nomes que servem de referência para o trabalho com a **multimodalidade**. A seguir, serão apresentados breves resumos acerca da contribuição de cada um desses estudiosos.

Alguma teoria

Charles Sander Peirce foi o criador de uma teoria semiótica que, segundo a pretensão do estudioso, deveria ser uma ciência geral, aplicável a todas as áreas do conhecimento humano. Originalmente concebida como uma metodologia de análise, veio a ser denominada **metodêutica**, e que é assim explicada:

> como uma das três partes principais da lógica em sentido amplo — as outras duas são a teoria dos signos e a lógica formal. Ao contrário dessas duas, no entanto, sua teoria da metodologia permaneceu

> principalmente programática, e há pouco mais do que sugestões fragmentárias sobre ela espalhadas por seus escritos. (Bird[4], 2022)

Ao reunir os escritos de Peirce e ao tentar identificar suas ideias, é possível indicar uma possível divisão: 1) A natureza do discurso científico e a sua diferença em relação ao não científico. 2) A lógica da investigação, tanto heurística como sistemática, de acordo com os modos de argumentação como dedutivo, indutivo ou abdutivo ou uma combinação dos três. 3) A garantia da ciência considerada nos fatores que impedem ou promovem a investigação.

Inicialmente houve um choque entre disciplinas até então estabelecidas com os conceitos gerais a todos os tipos relevantes de signos e de semioses. Segundo Fidalgo (1999), a alternativa foi operar com áreas ainda não cobertas cientificamente, fazendo surgirem semióticas específicas ao teatro, ao cinema, à comunicação não verbal, logo, a áreas diversas, abordadas isoladamente por outras disciplinas.

A proposta semiótica de Peirce (1959) vem até hoje provocando estudos aprofundados, a partir das 64 divisões dos signos por ele propostas. Contudo, as mais populares são as tricotomias da relação entre o signo e seu objeto: **ícone, índice e símbolo**. Com essas noções, podem ser identificados os componentes verbais e não verbais presentes nos quadrinhos. Os que re(a)presentam ideias de imagens são os **ícones** (ex. imagem de uma bola, de um ciclope, pois se aplicam aos existentes e aos fictícios); os que conduzem a leitura para a descoberta de valores são os **índices** (pronomes, adjetivos, advérbios, setas, grifos etc.); e os definidos por convenção social, portanto não estão sujeitos a valorações individuais ou extraordinárias, são os **símbolos** (coroa = realeza, ou triunfo e vitória: coroa de louros; cruz = cristianismo, ou saúde (farmácias, hospitais, ambulâncias etc.); suástica = com braços para a direita: nazismo, ou sem braços: "boa sorte, prazer": Budismo e Hinduísmo etc.).

Sebeok (2001)[5] deixou relevantes contribuições, dentre as quais se destaca a criação da **Biossemiótica**, por meio da qual o pesquisador tentou descrever o comportamento de determinadas espécies. "Entender a conexão que o mecanismo da linguagem tem com os

[4] Peirce's Theory of Methodology | Philosophy of Science | Cambridge Core. Acesso em 03. fevereiro. 2025

[5] Primeira edição em 1994.

processos semióticos onipresentes em todas as espécies da natureza, é o fundamento da biossemiótica". Essa interdisciplinaridade formou o núcleo para se compreender a biossemiótica, que tem no seu escopo científico as áreas de **zoossemiótica, endossemiótica, fonossemiótica**, etc. Nesse sentido, a Semiótica está para além do horizonte linguístico produzido por Ferdinand de Saussure: "*science qui étude la vie des signes au sein de la vie sociale*"[6], por englobar questões significantes no âmbito do estudo dos animais. Em vez de somente explicar e descrever os signos, passou a investigar a possibilidade da significação.

Santaella e Nöth (2001) formam um casal de semioticistas que têm produzido relevantes contribuições para um amplo espectro de signos. Oferecem aos interessados produções sobre matrizes da linguagem e do pensamento (Santaella, 2001), passando pela percepção e interpretação. Desenvolvem estudos sobre a imagem, sobre comunicação e suas interfaces semióticas.

Berger, em seu livro *Ways of seeing* (*Modos de ver*, 1972), aborda a questão do olhar, da captação dos signos pela visão e tece considerações sobre a multiplicidade que emerge das formas de olhar. Diz o autor que a maneira como se vê as coisas é afetada pelo que se sabe (ou se conhece) e pelas crenças pessoais (o que será considerado na teoria da aprendizagem significativa). Berger ilustra com certa crença da Idade Média acerca da existência do **Inferno**, a partir do que o significado do **fogo** devia ser bem diferente do que significa nos dias atuais.

John Berger começou sua carreira como pintor, exibindo seus trabalhos em várias galerias londrinas, no final dos anos 1940, tendo-se tornado, posteriormente, um crítico de arte. Em 1972, a BBC divulga uma série de televisão que foi acompanhada pela publicação do texto *Modos de Ver*, que marcou a toda uma geração de críticos de arte e converteu-se em livro de leitura nas escolas britânicas. Para os estudiosos da Semiótica visual, *Modos de Ver* deveria ser leitura obrigatória.

Louder than words, assinado por Benjamin K. Bergen, ensina que, brusca e convincentemente, repleta de emoção ou de insinuações, a linguagem é fundamentalmente uma ferramenta para transmitir significado — "um truque de mágica exclusivamente

[6] Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, p. 33.

humano em que as cordas vocais vibram para fazer com que os pensamentos mais íntimos apareçam na mente de outra pessoa" (p. 50). Pode ser usada para falar sobre todos os tipos de coisas — desde o novo cachorrinho até a descrição da Grande Muralha da China, desde a invenção da roda até os drones, que trafegam sem rodas (lembrem-se de que até o trem e o avião têm rodas).

Quando alguém fala, o ouvinte preenche muitos detalhes não mencionados — como o pelo encaracolado do cachorro ou os vários módulos da Grande Muralha. Qual é o truque por trás dessa mágica? Como funciona o significado? Em *Louder than Words* (Mais alto que palavras), o cientista cognitivo Benjamin Bergen reúne uma década de pesquisas em Psicologia, Linguística e Neurociência, para gerar uma nova teoria sobre como as mentes criam significado. Quando palavras e frases são ouvidas, afirma Bergen, são acionadas as partes do cérebro que são usadas para a percepção e a ação, redirecionando essas redes evolutivamente mais antigas, para criar simulações nas mentes receptoras. Essas simulações incorporadas, como são chamadas, são o que possibilita que alguém se torne exímio em determinado esporte, por exemplo, simplesmente visualizando uma jogada bem executada; é o que permite lembrar em que gaveta estão as meias, sem olhar, e o que torna tão difícil falar ao celular ao volante.

O significado é mais do que conhecer as definições das palavras. Ao compreender a linguagem, o cérebro desenvolve um processo criativo de construção de mundos mentais ricos, por meio dos quais se torna possível ver, ouvir, sentir e agir. Bergen constrói uma ciência da cognição incorporada. Um relato brilhante da capacidade humana de entender a linguagem.

Ítalo Calvino (1923-1985) legou, principalmente aos interessados em Arte, os livros *O Cavaleiro Inexistente* e *O Visconde Partido ao Meio*, com os quais se tornou um dos mais importantes escritores italianos do século XX. Nasceu em Cuba, pois seus pais eram cientistas italianos que passavam uma curta temporada no país, para depois retornar à Itália, pouco tempo após o seu nascimento. Sua literatura é considerada sincera, delicada e extremamente ágil.

No campo da Semiótica teórica, Calvino propôs a ideia do **cinema mental**, no qual as ideias ganham forma e gestam os seus significados possíveis na mente do leitor (ou intérprete, para Peirce).

O autor de *Seis propostas para o próximo milênio* (1988, consultada a edição de 1990) afirma que é possível distinguir "dois tipos de processos imaginativos: um que parte da palavra para chegar à imagem visiva e outro que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal" (p. 99). O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lê-se, por exemplo, uma cena de romance ou o editorial de um jornal, e, segundo a maior ou menor eficácia do texto, desenrola-se uma cena diante dos olhos do leitor (senão toda a cena, ou pelo menos alguns fragmentos ou detalhes que se destacam). No cinema, o que se vê na tela foi antes um texto escrito, logo, foi visto, original e mentalmente, pelo diretor, para posteriormente ser corporificado num *set* e, finalmente, gravado em fotogramas de um filme. Portanto, existe um "cinema mental" que projeta, em primeira mão, o que se diz e o que se lê.

Nascido na cidade de Encarnación, no Paraguai, Juan E. Diaz Bordenave viveu muitos anos em países andinos ou centro-americanos, como funcionário da OEA — Organização dos Estados Americanos. Além de acadêmico, Bordenave é autor de diversos livros. No prólogo de uma de suas publicações mais famosas, "*Além do Meio e das Mensagens*", o comunicador expressa o sentido da Comunicação. Bordenave deixou obras relevantes no âmbito da comunicação: *O que é Comunicação, O que é Participação, O que é Comunicação Rural*, sendo estes muito populares entre os estudantes por constarem da série *Primeiros Passos*. O estudioso contribuiu para a Semiótica, ao afirmar que um melhor conhecimento da comunicação pode levar a uma posição mais crítica e exigente em relação à comunicação na sociedade.

De Lucrécia D'Aléssio Ferrara destaca-se o livro *Leitura sem palavras* (1997), embora ela assine muitas obras, como *Comunicação, mediações e interações*, *Design em espaços*, *Olhar periférico*, entre outras contribuições relevantes para os estudos e aplicações semióticas.

Finalizando a relação de teóricos da Semiótica que interessam ao presente artigo, tem-se Darcilia Simões, criadora da Teoria da iconicidade verbal (2009; 2019) e que, atualmente, tem-se dedicado ao estudo da **multimodalidade em diálogo com a teoria das inteligências múltiplas** (1994) de Howard Gardner (psicólogo estadunidense) que

vem-se dedicando, desde 1983, a identificar e descrever tipos de inteligências (atualmente, doze).

Simões e a iconicidade verbal dialoga com Gardner buscando identificar o potencial da mente humana para a leitura e interpretação dos signos, sejam eles verbais sejam não verbais. Suas propostas podem ser conhecidas nos seguintes livros: *Para uma teoria da iconicidade verbal* (2019), *Semiótica e ensino. Letramento pela imagem* (2017), *Iconicidade verbal. Teoria e Prática* (2009), Semiótica & *ensino: uma proposta. Alfabetização pela imagem* (2009), *Iconicidade e verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto verbal* (2007), *Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação* (2006). Há também capítulos que podem auxiliar o trabalho multimodal: "Para uma leitura multissígnica com reflexão"[7], "Multimodalidade e inteligências múltiplas"[8], "O ensino da leitura em um mundo multimodal"[9], "A semiótica, as inteligências múltiplas e o ensino da língua"[10], "Iconicidade nos signos multimodais das HQS"[11].

Sumarizando, tem-se a metodologia elaborada por Peirce e ampliada por Sebeok. Nöth e Santaella filiados à Semiótica de Peirce, discutem a comunicação e a imagem, indicando caminhos para análise. Berger explora as formas de olhar e sua expansão para a produção de significados. Bergen aborda cientificamente como a mente constrói significados. Calvino com sua proposta de cinema mental amplia a perspectiva de compreensão do trabalho cerebral articulado com o olhar na produção de significados de textos e mensagens. Bordenave, com sua formação eclética (agrônomo, jornalista e comunicólogo) deixou grandes contribuições no âmbito da leitura do verbal e do não verbal, dando destaque aos meios e mensagens, que inclusive é o título de um dois seus livros. Lucrécia D'Aléssio Ferrara parte para a leitura sem palavras, lê espaços urbanos e indica caminhos para

---

[7] In: Educação e os múltiplos sentidos da linguagem. Vol. 1., ed.1. São Carlos: Pedro & João Editores., 2024, v.1, p. 11 - 26.

[8] In: Educação e Linguagens Múltiplas: da Antiguidade à Era Digital. Vol. 1, ed.1. São Carlos/SP: Pedro & João Editores., 2023, v.1, p. 108 - 125.

[9] In: Ensino e multimodalidades, ed.1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2023, v.1, p. 17 - 47.

[10] In: Linguística, letras e artes: Ressonâncias e repercussões -2, ed.1. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2022, v.2, p. 97 - 112

[11] In: Reflexões sobre os estudos da linguagem na contemporaneidade, ed.1. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2022, v.1, p. 37 - 50.

leituras dos ambientes por onde o homem passa e modifica a paisagem. Darcilia Simões, dedicando-se inicialmente à leitura do não verbal, descobre a força da iconicidade, formula a teoria da iconicidade verbal e, atualmente, expande essa teoria para os **textos multimodais**, sustentando suas análises **no potencial das inteligências humanas.**

Alguma história dos Quadrinhos

> *Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. (Paulo Ramos, 2009, p. 17)*

Inicia-se esta seção com esse trecho do pesquisador Paulo Ramos, cuja produção acerca de Quadrinhos e Tirinhas merece atenção. O autor alerta o leitor acerca das confusões que ocorreram ao longo do tempo em relação ao uso desse tipo de material, um gênero textual, nas salas de aula, o que, segundo Ramos, inicialmente era inaceitável.

O surgimento de adaptações de clássicos da literatura levou a crítica especializada a considerar os quadrinhos como literatura. Porém, Ramos alerta os interessados para não confundir os gêneros, veja-se a epígrafe: "Quadrinhos são quadrinhos."

Concordando com autores como Barbieri (1998), tem-se que as várias formas de linguagem não estão separadas, senão interconectadas de algum modo. Portanto, se há clássicos da literatura em quadrinhos, por que não ver essa modalidade de expressão como uma outra literatura, especialmente por "traduzir" páginas das letras clássicas em um modo mais acessível aos novos e potenciais leitores?

Assim sendo, considerando as variadas formas de expressão como válidas, tem-se aqui uma tentativa de demonstração da riqueza multimodal dos quadrinhos, ou tirinhas, em geral.

McCloud (2005) trouxe uma contribuição *sui generis*: produziu um livro que busca apontar as características e a relevância dos quadrinhos, tecendo suas considerações em forma de quadrinhos. Observe-se que, ao mesmo tempo que o autor trata do que identifica os quadrinhos, ele produz quadrinhos, demonstrando inclusive que esse gênero textual se ajusta a quaisquer objetivos.

Um pouco de História

Antes, contudo, de dar início às aplicações práticas, se impõe trazer à luz um pouco da história do gênero **quadrinhos**. Eis um trecho relevante do livro *Los lenguajes del cómic* (1998):

> Y así las características del lenguaje en que estamos pensando tienen efecto sobre nuestros pensamientos. Daremos un ejemplo banal: si pienso por medio de palabras, podré expresar descripciones y razonamientos, pero no podré expresar algo como el sonido de un clarinete, el aroma de una manzana, la brillantez de un color, y demás; por otra parte, si pienso por medio de imágenes, quizá pueda expresar la brillantez de um color, pero no otras cosas, y no podré, sólo por medio de imágenes, desarrollar un «razonamiento preciso»... Lo mismo se puede aplicar a cualquier lenguaje: un lenguaje significa estar dentro de él, no verlo desde afuera, significa poder aprovechar sus posibilidades expresivas, pero también observar sus límites.

Esse excerto traz um bom alerta para que não se confundam os meios e esteja-se atentos ao teor das mensagens. Na atualidade, uma era marcada pelas notícias falsas (*fake news*), a necessidade de "saber ler as linhas e as entrelinhas" se mostra mais necessária. Bordenave (1991, p. 11) afirma que "No nível mais alto da sociedade, [há] dois poderosos esforços, um de incomunicação, outro de comunicação." É ainda o autor de *O que é comunicação*, que traz à cena a invenção dos meios eletrônicos (o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão e, hoje, o satélite) que operam com diversos tipos de ondas eletromagnéticas para transmitir os signos (1982, p. 29-30).

Na evolução dos meios de comunicação surgem os quadrinhos. A primeira história em quadrinhos[12] foi criada pelo artista norte-americano Richard Outcault, em 1895. Há quem avente a hipótese de que as pinturas rupestres dos homens pré-históricos seriam um embrião para o surgimento dos quadrinhos. Mas somente a partir de Yellow Kid que as características importantes das histórias em quadrinhos, como conhecemos hoje, começaram a se tornar fixas. Portanto, até historicamente se justifica a relevância de estudar o gênero textual **quadrinhos**.

[12] De onde surgiram as histórias em quadrinhos? — Fatos Desconhecidos. Acesso em 04. fevereiro.2025

> A linguagem das HQs, com a adoção de um personagem fixo, ação fragmentada em quadros e balõezinhos de texto, surgiu nos jornais sensacionalistas de Nova York com o Yellow Kid ('Menino Amarelo')", diz o historiador e jornalista Álvaro de Moya, autor do livro *História da História em Quadrinhos*.[13]

As histórias em quadrinhos constituem um meio de comunicação de massa que agrega dois códigos distintos para transmitir uma mensagem: o linguístico (verbal) e o pictórico (não verbal). Portanto, **esse gênero é multimodal por origem**.

Bordenave define **comunicação** "como uma das formas pelas quais os homens se relacionam entre si. É a forma de interação humana realizada através do uso de signos" (1991, p. 12). E tudo acontece a partir da **percepção**. Santaella denomina a percepção humana como feita por meio de **linguagens líquidas**, em função da velocidade com que se realizam as variadas formas de comunicação. "Zygmunt Bauman percebeu que "as relações escorrem pelo espaço entre os dedos" e, "na fugacidade de relações", o ponto comum entre Bauman e Santaella é a **liquidez**. Isso torna tudo volátil, efêmero. O autor de *Tempos líquidos* define as cidades como "aterros sanitários de problemas produzidos globalmente" (2007, p. 98). E o que os quadrinhos têm a ver com isso? Simplesmente esse gênero materializa a pressa, a velocidade, com que as coisas acontecem nessa sociedade de tempos e linguagens líquidas.

Quadrinhos e tirinhas: análises possíveis

Antes de tudo, as definições.

Costuma-se designar como **quadrinhos** as histórias contadas numa sucessão de diversos quadros; enquanto as **tirinhas** trazem histórias com até três quadrinhos subsequentes.

A **tirinha** é um gênero textual derivado das histórias em quadrinhos. Ela consiste em uma curta sequência de quadrinhos, geralmente três ou quatro, que apresentam um texto multimodal, podem estar contidas em jornais, revistas e em sites da Internet e costumam ter uma temática humorística.

[13] Quem inventou as histórias em quadrinhos? | Super. Acesso em 04. fevereiro.2025

O valor dessa modalidade de texto, estimulou a criação, no dia 30 de janeiro, do *Dia do Quadrinho Nacional*, para celebrar a história e o futuro das HQs brasileiras. Nos quadrinhos, há sempre algo para descobrir e valorizar.[14] Há um manancial que se abre no universo dos quadrinhos.

Passa-se, então, para a apresentação de um exemplo de análise que se supõe poder servir de baliza para a produção de aulas dinâmicas, tendo os quadrinhos e as tirinhas como elementos deflagradores da leitura.

Eis a análise de uma historinha da Mônica e sua turma.

Em um ambiente público (Quadro 5), o cenário se mostra na cor **ocre** e ainda contém edificações e novas personagens que por ali transitam. No último quadro,

Observem-se as **expressões faciais** da Mônica: falando com alguém (Quadro 1), espantada (Quadro 2), zangada (Quadro 3), novamente falando, dessa vez parece aos brados(Quadro 4). No Quadro 5, Mônica continua em altos brados, reclamando a ausência do espírito do Natal. Seus olhos têm muita expressividade!

No quadro 5, Mônica se mostra preocupada com o desânimo das pessoas (que estão correndo e com expressões variadas entre a raiva e a esperança); uma criança chora desesperadamente atrás da Mônica, que, no Quadro 6, decide animar o pessoal. Então, no Quadro 7, ela grita FELIZ NATAL, TODO MUNDO!!

Observe-se o **gestual**! Ela movimenta as mãos como reforço da fala. Quadro 3, as mãos na cintura indicando indignação. Quadro 4, o dedo apontado expressando que ela fala com alguém. Quadro 5, os braços ao ar para chamar atenção de quem passa a sua volta. No Quadro 6, mãos na cintura de novo, porém indicando estupefação. Finalmente, no Quadro

[14] 30 de janeiro: Dia do Quadrinho Nacional: Celebrando a História e o Futuro das HQs Brasileiras — Diário do Rio de Janeiro. Acesso em 04. fevereiro.2025

<table>
<tr><td rowspan="2">Mônica aparece esfuziante e ela mesma é o cenário.

As linhas apostas às personagens também têm significado.

Quadro 1: linhas curvas, ao lado do rosto, reiterando o intento da Monica de falar com outrem. Quadros 4 e 5: as linhas curvas de movimento se repetem.
As cores também comunicam. O vestido vermelho da Mônica é uma marca registrada dessa personagem. Comparem-se os quadros 1, 3 e 5 e será constatada a relação da cor do fundo com o ânimo da Mônica.</td><td>7, braços ao ar de novo, indicando o desejo de esparzir alegria.
Vale observar a mudança de cor no fundo do cenário: quando ela fala relativamente calma, o fundo é azul (Quadro 1); quando ela está irritada ou preocupada, o fundo passa a rosa (Quadros 2, 3 e 6).</td></tr>
<tr><td>Quadro 6: as linhas curvas indicam movimento da cabeça, e a espiral atrás da cabeça indica a dúvida ou turbilhão de pensamentos, em alguns casos, indica raiva. Quadro 7: as linhas retas no entorno da personagem indicam alegria.
Quadro 2: linhas curvas indicam o movimento da cabeça da Mônica, e as linhas retas acima da personagem sugerem o espanto. Quadro 3: linhas curvas em torno da cabeça indicam movimento e mau humor.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Além de todos estes detalhes não verbais, há ainda o texto verbal que comprova os comentários aqui apresentados.
Quadro 1: Ora! Isso são detalhes!
Quadro 3: Ou melhor, esse é um grande problema
Quadro 4: Quando se fala em Natal, todo mundo só pensa em presente, presente, presente!
Quadro 5: Onde é que foi parar o verdadeiro espírito do Natal? Felicidade? Bondade? Fraternidade?
Quadro 6: É melhor eu dar uma animada nesse povo!
Quadro 7: FELIZ NATAL, TODO MUNDO!!
Observe-se que a presença dos sinais de pontuação também tem valor. A interrogação indicando espanto ou animação, e a interrogação, as perguntas.</td></tr>
</table>

Essa análise é apenas uma demonstração do que se pode explorar nos quadrinhos (ou tirinhas). A descrição dos dados de quadro a quadro com o tratamento dos elementos não verbais e verbais é uma forma de organizar o comentário para conduzir o olhar e a reflexão do estudante.

Concluindo...

A reunião das instruções teóricas que emanam de diversos estudiosos importantes é a parte mais complexa deste artigo, Todavia,

é impossível oferecer uma análise confiável sem o embasamento teórico correlato.

Vê-se que os pesquisadores vêm, a longo tempo, se ocupando da análise do texto multimodal, embora esse termo venha ganhando força há pouco tempo. O termo **multimodal** refere-se à **utilização de diferentes modos de comunicação e expressão**, como **palavras, imagem, som e vídeo**, em um único contexto.

A **multimodalidade**, que se refere à utilização de diferentes modos de comunicação e expressão, surge no século XX, a partir da minimização da monomodalidade (predominância do texto verbal). A **multimodalidade** traz uma abordagem que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento humano, como, por exemplo, Educação, Marketing e Design. Esse modelo de construção da comunicação permite que a informação seja transmitida de maneira mais rica e envolvente. Estudar a multimodalidade é reconhecer que as pessoas processam informações de maneiras variadas, a partir da combinação de diferentes modos de expressão, ou de linguagens distintas, para facilitar a compreensão e retenção do conteúdo lido.

Entenda-se, ainda, que a leitura não se resume nos exercícios escolares, pois a interpretação das condições atmosféricas (nuvens claras ou escuras, presença do sol ou da lua, ou das estrelas, folhas das árvores balançando), do tipo de buzinas ou demais produtores de som nos veículos (por exemplo, os carros de socorro — bombeiro, ambulância e polícia — têm um aviso sonoro peculiar) deflagram leituras não verbais de extrema importância no cotidiano. Até mesmo o som dos motores pode proporcionar uma comunicação importante para o pedestre, para o motorista e para profissionais que fazem usem de máquinas.

Atualmente, é indispensável considerar as variadas linguagens que atravessam o cotidiano das pessoas; e os estudantes devem ser instruídos para compreender essa variedade de códigos, para que não apenas possam entender as mensagens, como também possam fazer usos dessas linguagens com eficiência.

É claro que este artigo não tem qualquer pretensão de esgotar um assunto tão rico. Muito pelo contrário, a meta é despertar a curiosidade dos professores em relação às teorias disponíveis e a um simples modelo de análise, conforme o que aqui se apresenta.

Está em curso uma revolução na nossa compreensão do que significa ser um ser humano. O que está em causa é nada menos do que a natureza da mente humana que, segundo Albert Einstein[15] "A mente é como um paraquedas... Só funciona aberta". Ele ainda legou o seguinte pensamento: "A imaginação é mais importante que o conhecimento." Essa segunda máxima pode ser articulada com a proposta de compreensão da multimodalidade, uma vez que a floresta de signos que se apresenta exige trabalho ativo da imaginação. Na Semiótica, a expressão "floresta de signos" é usada para descrever um ambiente ou sistema onde múltiplos signos (símbolos, ícones, imagens etc.) interagem e se relacionam entre si, criando uma rede complexa de significados. Essa metáfora é frequentemente utilizada para analisar como diferentes signos se comunicam e como essas comunicações geram sentido em um contexto específico.

A revolução promovida pela expansão das mídias digitais está promovendo um mergulho nos modos como os seres humanos se relacionam com as outras coisas do mundo; como as percebem, como as captam e como as interpretam, descobrindo/produzindo, assim, significados: é o processo de **semiose**.

Kress e Van Leeuwen (2001, p. 1), reiterando a ideia desta revolução, afirmam:

> Mais recentemente, o domínio da monomodalidade começou a inverter-se. Não só os meios de comunicação, páginas de revistas e banda desenhada, por exemplo, mas também documentos produzidos por empresas, universidades, departamentos governamentais, etc., adquiriram ilustrações coloridas e layout e tipografia sofisticados. E não só o cinema e os espetáculos e vídeos semioticamente exuberantes da música popular, mas também as artes de vanguarda da "alta cultura" começaram a utilizar uma variedade crescente de materiais e a atravessar as fronteiras entre as várias disciplinas das artes, do design e do espetáculo, em direção a (Gesamtkunstwerke) obras de arte completas, eventos multimodais, etc. O desejo de atravessar fronteiras inspirou a semiótica do século XX.

As palavras de Nöth, autor do *Handbook of Semiotics,* reafirmam o que se pretende como uma prática pedagógica apoiada nos estudos semióticos. A partir da premissa de que a comunicação humana se

[15] A sabedoria de Albert Einstein - A mente é maravilhosa. Acesso em 05. fevereiro.2025

realiza por meio de códigos — conjuntos de elementos, cuja combinação possibilita a estruturação de mensagens, independentemente da natureza do código, que é assim definido — "8. *ling*, *semio* sistema de signos simples ou complexos, organizados e convencionados de modo a permitir a construção e a transmissão de mensagens" (Houaiss, *s.u.*).

A multimodalidade pode ser realizada, ou demonstrada, por meio de muitos recursos disponíveis, quais sejam: quadrinhos, vídeos, *podcast* etc. Alguns desses recursos podem ser produzidos pelo próprio docente, pois a Internet disponibiliza aplicativos de fácil manuseio, e uma boa parte deles gratuita.

Assim sendo, acredita-se ter trazido aqui um conteúdo razoável para o enriquecimento da prática didática, inclusive demonstrando que a operação com os signos não é nenhum "bicho de sete cabeças". Mais de uma vez já foi dito que o que assusta nas ciências (e a Semiótica é uma ciência!) é sua nomenclatura. Porém, esta só interessa aos docentes, jamais deve ser levada para as aulas (exceto nos casos de graduação e pós-graduação), uma vez que tais nomenclaturas farão com que os alunos fiquem assustados e até desistam das aulas.

Como ensina Ausubel (*apud* Moreira, 1999, p. 11), só se busca aprender aquilo que tem significado, pois o novo será ancorado em estrutura cognitiva preexistente, o que permite ao estudante atribuir significado a essa nova informação.

Por isso, os textos multimodais são uma excelente "isca" para fisgar novos leitores e desenvolver-lhes a competência para a leitura, uma vez que especialmente os códigos não verbais se mostrarão familiares ao estudante, encorajando-o a enfrentar a "decifração" dos textos multimodais.

Referências

BARBIERI, Daniele. **Los lenguajes del cómic.** Barcelona: Paidós, 1998.
BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
BERGEN, Benjamin K. **Louder than words**. Nova York: Basic Books, 2012.
BERGER, John. **Ways of seeing**. Great Britain: Penguin Books, 1972.
BORDENAVE, Juan E. Díaz. **Além dos meios e mensagens.** Petrópolis: Vozes, 1991.
CALVINO, Italo. *Seis* **Propostas para o Terceiro Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **Leitura sem palavras.** São Paulo: Ática, 1997.
FIDALGO, Antonio. "Da semiótica e seu objecto." *Comunicação e Sociedade 1,* **Cadernos do Noroeste**, *1999, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho)* 1999.
GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1994.
HOUAISS, A. E. A. ***Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
KRESS, Gunther e T. Van LEEUWEN. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London/UK: Hodder Arnold, 2001.
McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2005.
MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília/DF: Editora da UNB, 1999.
PEIRCE, Charles Sanders. "Peirce's Theory of Methodology." Bird, Otto. **Philosophy of Science** , *Volume 26 , Issue 3 , July*. Cambridge: Cambridge University Press, 1959. 187 - 200.
RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.
RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
SANTAELLA, Lucia e Winfried NÖTH. **Imagem. Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
SANTAELLA, Lucia. **Percepção. Fenomenologia. Ecologia. Semiótica.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.
SEBEOK, Thomas Albert. **SIGNS. An introduction to Semiotics.** Toronto/Canada: University of Toronto Press, (First edition 1994) 2001.
SIMÕES, D. **Para uma teoria da iconicidade verbal**. Campinas: Pontes, 2019.
SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade Verbal: Teoria e Prática**. *Edição online*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
SIMÕES, Darcilia. "Multimodalidade e inteligências múltiplas nas aulas de Língua Portuguesa." **Revista Polyphonía**. *v. 29 n. 2 (2018)* 08 de fevereiro de 2018: 315-325.
SIMÕES, Darcilia. **Semiótica e Ensino. Letramento pela imagem.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.
SIMÕES, Darcilia. "Semiótica e multimodalidade: novas perspectivas para o ensino." In **Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos.** *Vol. 2.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 14-25.
SIMÕES, Darcilia. **Semiótica & Ensino - uma Proposta. Alfabetização pela imagem**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

VOZES SILENCIADAS, POLÍTICAS NEGADAS: NEGLIGÊNCIA EDUCACIONAL A COMUNIDADES INDÍGENAS E MINORITÁRIAS NA INTERLOCUÇÃO ENTRE LINGUÍSTICA E DIREITO

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) [1]
Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima (UFPB) [2]
João Batista Lucena (UFRN) [3]
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP-Patos) [4]

Introdução

O presente trabalho tem como foco investigar o impacto do direito linguístico no ensino de línguas indígenas e minoritárias no Brasil, com ênfase nos efeitos dos discursos institucionais e educacionais sobre a promoção ou obstrução dessas línguas. A problemática que orienta esta pesquisa emerge da constatação de que, apesar dos avanços normativos que reconhecem a diversidade linguística como um direito fundamental — como previsto na Constituição Federal de 1988 e na legislação infraconstitucional — as línguas indígenas continuam a ser invisibilizadas ou relegadas a uma posição secundária nos espaços escolares. Assim, a questão de pesquisa que se coloca é: Como o direito linguístico influencia o ensino de línguas indígenas e minoritárias no Brasil, à luz dos discursos institucionais e educacionais?

A hipótese que sustenta a investigação é a de que, embora existam marcos jurídicos favoráveis à preservação e valorização das

---

[1] Bacharelando em Direito pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP. Atua como parecerista do Caderno Dialógico – UFPB/UFAC.

[2] Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2023), onde concentro minha pesquisa em tópicos relacionados à Economia Circular (EC), incluindo práticas da EC, barreiras de transição e capacidades dinâmicas (CD).

[3] Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRAL.

[4] Pós-Doutor em Linguística - Discurso e Sociedade (PROLING - FAPESQ - UFPB). Doutor e Mestre em Linguística (Proling - UFPB). Mestre em Teologia (Faculdade Teológica Nacional). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/UFPB/CNPQ).

línguas minoritárias, os discursos hegemônicos presentes nas instituições educacionais operam no sentido da homogeneização linguística, contribuindo para práticas que silenciam ou deslegitimam as línguas indígenas. Essa tensão entre o reconhecimento jurídico e a prática discursiva institucional revela a necessidade de uma análise crítica que articule linguagem, poder e direito no contexto educacional.

A justificativa para a realização deste estudo reside na urgência de compreender os mecanismos pelos quais o direito linguístico — enquanto campo que intersecciona direitos humanos, linguística e política educacional — pode ou não ser efetivado no ensino. Em um país de vasta pluralidade étnico-linguística, como o Brasil, discutir o direito à língua materna das populações indígenas é discutir também sua permanência, identidade e cidadania. Assim, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento de políticas públicas educacionais mais inclusivas e para a construção de uma pedagogia que valorize a diversidade linguística como elemento central da justiça social.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o impacto do direito linguístico no ensino de línguas indígenas e minoritárias a partir de uma perspectiva discursiva. Para alcançar esse propósito, a investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos**:**

1. Coletar e examinar discursos que buscam negar, silenciar ou deslegitimar a cultura e a educação indígena;
2. Identificar e analisar materialidades linguísticas que provocam apagamento das línguas minoritárias em contextos escolares e midiáticos.

A pesquisa se fundamenta no referencial teórico dos Estudos do Discurso**,** com ênfase na Análise Dialógica do Discurso proposta por Mikhail Bakhtin e o Círculo**,** que compreende a linguagem como prática social atravessada por relações de poder, historicidade e alteridade. Esse olhar dialógico permite problematizar as vozes que circulam nos discursos institucionais sobre o ensino de línguas indígenas, evidenciando as disputas simbólicas envolvidas. Além disso, o estudo se apoia nos aportes do Direito Linguístico**,** campo consolidado por autores como Tove Skutnabb-Kangas — que discute a opressão linguística e a ecologia das línguas — e Louis-Jean Calvet, com sua abordagem sobre políticas linguísticas e desigualdades.

A metodologia adotada será de natureza qualitativa**,** com abordagem interpretativista**,** apropriada para compreender os significados construídos nos discursos e nas práticas educacionais. A coleta de dados incluirá: (i) análise documental de legislações, diretrizes curriculares e pareceres normativos; (ii) entrevistas semiestruturadas com educadores atuantes em contextos multilíngues; e (iii) observação participante em escolas indígenas ou com presença significativa de comunidades minoritárias. A análise dos dados será orientada pelos princípios da análise dialógica, buscando compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre o direito linguístico e sua efetivação (ou não) no cotidiano escolar.

Dessa forma, o estudo propõe-se a contribuir para uma compreensão crítica, ética e transformadora do papel do direito linguístico na educação brasileira, com vistas a fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam e promovam a pluralidade linguística como dimensão essencial da dignidade humana.

Discussão Teórica

O direito linguístico no Brasil, embora constitucionalmente reconhecido, enfrenta profundas contradições entre a normatividade legal e as práticas educacionais efetivas. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210 e 231, reconhece a diversidade étnica e linguística, especialmente no tocante aos povos indígenas, assegurando-lhes o direito à organização social, costumes, línguas e tradições. No entanto, esse reconhecimento formal esbarra em uma lógica educacional ainda fortemente marcada por políticas de homogeneização e apagamento linguístico, especialmente no ensino público.

Conforme argumenta Silva *et al*. (2025), o Brasil carece de uma política linguística ampla e eficaz que promova, de fato, as línguas indígenas e africanas como línguas minoritárias constituintes da identidade nacional. A ausência dessa política não se dá por falta de arcabouço legal, mas por resistência institucional, heranças coloniais e práticas pedagógicas que ainda privilegiam a centralidade da língua portuguesa como única via de letramento e ascensão social. Nesse sentido, as escolas tornam-se, muitas vezes, espaços de exclusão simbólica e epistemológica.

A experiência descrita por Borges *et al.* (2022) sobre a escolarização de estudantes indígenas na escola urbana Paulo Freire, no Maranhão, evidencia como os docentes enfrentam enormes desafios ao tentar conciliar os currículos padronizados com a realidade sociocultural dos povos indígenas. A dificuldade de promover o ensino bilíngue e o despreparo dos professores para lidar com a pluralidade linguística revelam a distância entre os ideais legais de inclusão e a realidade vivida nas salas de aula. Além disso, há uma tendência a tratar os estudantes indígenas como sujeitos "a serem integrados" à cultura majoritária, reforçando a ideia de déficit cultural.

Essa lógica se entrelaça àquilo que Andrade (2025) denomina como "des-memória indígena", um processo histórico de apagamento cultural intensificado durante a ditadura militar e apenas parcialmente enfrentado na redemocratização. A educação, nesse contexto, não apenas negligencia a memória indígena, mas contribui para sua diluição, ao não incorporar de maneira efetiva os saberes e as línguas originárias como fundamentos legítimos do conhecimento escolar. Assim, o direito linguístico se vê esvaziado quando os discursos escolares reproduzem hierarquias que deslegitimam as línguas indígenas como línguas de ensino, relegando-as ao plano do folclore ou da oralidade residual.

Por outro lado, experiências como as relatadas por Ribeiro e Alberto (2025), ao analisarem a inserção de crianças indígenas Warao em uma escola pública de Teresina (PI), mostram como a escola pode operar tanto como espaço de resistência quanto de tensão cultural. A ausência de material didático apropriado, a barreira linguística e o preconceito são obstáculos estruturais, mas a escuta sensível e o reconhecimento da pluralidade por parte de alguns educadores também indicam caminhos possíveis para uma educação mais dialógica e inclusiva.

Ampliando a discussão para além das línguas indígenas, Gonçalves (2025) defende que a educação inclusiva deve considerar as múltiplas formas de exclusão que afetam sujeitos historicamente marginalizados, como a população LGBTQIA+. Sua reflexão serve para reforçar que a linguagem e o reconhecimento simbólico são eixos fundamentais da cidadania. Assim como as identidades de gênero e sexualidade devem ser respeitadas no ambiente educacional, o

mesmo se aplica às identidades linguísticas, que são igualmente constitutivas dos sujeitos.

Nesse sentido, a proposta de um ensino plurilíngue, como defendem Souza e Rutiquewiski (2025), não se resume a uma mera adição de línguas no currículo, mas exige uma mudança de paradigma, em que a diversidade linguística seja vista como valor educativo e político. Um ensino voltado à valorização das línguas indígenas, por exemplo, deve considerar os saberes das comunidades, sua oralidade, suas cosmologias e formas próprias de produção de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), embora avance no reconhecimento da diversidade, ainda mantém uma estrutura curricular que favorece uma abordagem homogênea da língua portuguesa como eixo de coesão nacional, deixando pouco espaço para a efetiva implementação de políticas linguísticas inclusivas. A falta de clareza sobre como as línguas minoritárias devem ser tratadas na prática escolar resulta em ambiguidades que favorecem o silenciamento dessas línguas.

Por fim, a reflexão de Xavier (2025) sobre o "devir-mulher-indígena" nas ciências contribui para destacar a potência dos sujeitos indígenas na produção de conhecimento e na afirmação de sua própria agência linguística e epistêmica. Quando mulheres indígenas ingressam e se destacam em espaços acadêmicos e científicos, elas não apenas resistem às estruturas excludentes, mas também reinscrevem suas línguas e saberes como legítimos no campo do conhecimento formal.

Diante desse panorama, percebe-se que a escola pode funcionar como instrumento de colonização ou como espaço de emancipação — a depender dos discursos que nela se fazem circular. Assim, o combate à invisibilização das línguas indígenas e minoritárias exige a revisão crítica das práticas pedagógicas e o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam o valor da diversidade linguística como princípio ético e democrático.

Aprofundamento Analítico: Silenciamento, Negação de Políticas Públicas e Necropolítica no Discurso de Ódio

Os discursos apresentados — um no âmbito privado digital (WhatsApp), outro no espaço público midiático (rádio e redes sociais)

— são manifestações explícitas de racismo estrutural e de violência discursiva institucionalizada. Esses enunciados não apenas ofendem: eles produzem realidades sociais, reafirmam hierarquias e legitimam desigualdades, operando três mecanismos centrais de exclusão: o silenciamento das identidades, a negação de direitos e políticas públicas, e a necropolítica, isto é, a administração da vida e da morte por parte do Estado e seus representantes simbólicos.

O silenciamento, conforme compreendido nos estudos linguísticos críticos e nos aportes de Bakhtin, não se dá apenas pela ausência de fala, mas pela negação do direito de existir discursivamente. Ao dizer que "isso daí só é índio, rapaz... não é gente", o enunciador interdita simbolicamente a voz indígena, anulando sua condição de sujeito. Trata-se de um ato de apagamento ontológico, que impede o indígena de ser reconhecido como cidadão, como agente político, como ser humano.

Esse tipo de discurso constrói o indígena como um não-sujeito: sem voz, sem cultura, sem religião — uma figura residual do passado. Como mostra Bakhtin, quando uma voz social dominante ocupa o espaço discursivo com valores depreciativos, ela impede a circulação de outras vozes. Isso configura o que Tove Skutnabb-Kangas define como "assimilação forçada pela linguagem": não apenas o sujeito não é ouvido, como precisa negar sua identidade linguística para ser minimamente aceito.

No segundo caso, em que o radialista afirma que comunidades indígenas e quilombolas "só servem para atrapalhar o desenvolvimento" e que deveriam ser “extirpadas”, o discurso opera uma deslegitimação das políticas públicas de reconhecimento étnico-linguístico. Ao negar a existência real dessas comunidades (“foram inventadas”), o enunciador questiona a própria validade das políticas de reparação histórica, como a demarcação de terras, os programas de educação bilíngue, os direitos culturais e territoriais garantidos pela Constituição e pela Convenção 169 da OIT.

Esse tipo de narrativa está a serviço de um discurso antipluralista e neoliberal, que privilegia uma noção de desenvolvimento exclusivamente econômica e monocultural. A existência de grupos

étnicos distintos e com línguas próprias passa a ser vista como ameaça ao "progresso", e não como parte da diversidade constitutiva da nação. Esse raciocínio é coerente com o que Louis-Jean Calvet critica como uma política linguística de dominação, em que a língua dominante (e a cultura que a acompanha) é imposta como padrão único, e as demais são tratadas como entraves ao funcionamento do Estado.

Para Achille Mbembe, a necropolítica é a forma contemporânea de gestão do poder, em que o Estado (ou seus representantes) decide quais vidas merecem proteção e quais podem ser descartadas. Nos casos apresentados, a desumanização dos indígenas e quilombolas não é apenas simbólica: ela se transforma em base ideológica para políticas de negligência, violência e morte.

Quando o radialista fala que essas populações devem ser "extirpadas", ele está defendendo abertamente uma política de extermínio. Mesmo que tal fala seja penalizada juridicamente, ela revela o imaginário social em que tais ideias circulam: um imaginário que aceita a exclusão desses grupos como justificável em nome do "desenvolvimento".

Além disso, ao afirmar que "graças a Deus os infectados são poucos" e associar os indígenas a um "problema sanitário", o primeiro discurso também naturaliza a morte dessas populações, como se elas fossem corpos descartáveis. Essa lógica foi fortemente evidenciada durante a pandemia de Covid-19, quando o Estado brasileiro, segundo investigações da CPI da Pandemia e dados da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), omitiu-se sistematicamente na proteção dos povos indígenas, negando recursos, vacinas e apoio sanitário. Tais práticas não são falhas pontuais: são expressões institucionais da necropolítica, onde a não proteção equivale a uma autorização para morrer.

A análise dos dados evidenciou que, quando se leva em conta a dimensão simbólica do discurso educacional, nota-se que o direito linguístico das comunidades indígenas é muitas vezes reduzido a uma falta de sentido prático. A retórica da inclusão, evidenciada em documentos, contrasta com a real marginalização das línguas

indígenas, que continuam sendo vistas como vestígios do passado em vez de componentes ativos da identidade nacional. Andrade (2025) denuncia que esse processo de "des-memória indígena" representa uma forma sofisticada de apagamento histórico e cultural.

Os dados indicam que o silenciamento das línguas indígenas em escolas urbanas representa uma forma de violência epistêmica, conceito proposto por Spivak (1988). Isso se refere aos métodos pelos quais o conhecimento de grupos subalternizados é constantemente excluído ou deslegitimado pelas instituições dominantes. Esse silenciamento está ligado à necropolítica do Estado, conforme descrito por Achille Mbembe (2018), ao privar essas populações do direito de existir plenamente — até mesmo no âmbito da linguagem (Lima, 2018). A falta de recursos, apoio pedagógico e políticas públicas eficazes não só prejudica o processo de aprendizagem, mas também contribui para o enfraquecimento da identidade e cultura dessas comunidades. Nesse cenário, a escola deixa de ser um local de emancipação e passa a ser um agente de exclusão (Lima, 2018).

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, considerando que seu objetivo é compreender sentidos e significados atribuídos aos discursos sobre o ensino de línguas indígenas e minoritárias no contexto do direito linguístico. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa é mais apropriada quando se deseja entender fenômenos complexos em seus contextos naturais, valorizando a subjetividade dos sujeitos e a multiplicidade de vozes. Trata-se, portanto, de uma investigação que não busca generalizações estatísticas, mas sim a compreensão aprofundada dos processos sociais e simbólicos que envolvem a linguagem, o direito e a educação.

A abordagem interpretativa é fundamentada na ideia de que o conhecimento é construído social e historicamente, sendo mediado pelas interações e pelas linguagens dos sujeitos envolvidos. Para Minayo (2013), a análise qualitativa envolve captar o significado das práticas, dos discursos e dos sentidos atribuídos pelos participantes à sua realidade social. Essa perspectiva é especialmente relevante para

o estudo de temas relacionados à diversidade cultural e linguística, como é o caso das línguas indígenas.

O percurso metodológico está organizado em quatro etapas principais, sendo a primeira dedicada à seleção das obras e dos materiais de análise. Nesta fase inicial, a pesquisa procedeu à escolha intencional dos documentos, textos e fontes que compõem o corpus empírico e teórico da investigação. Essa seleção abrangeu, de forma criteriosa, documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, entre outros marcos normativos relevantes.

Foram também incluídos textos institucionais e pareceres emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e por Secretarias de Educação, considerando o papel dessas instâncias na formulação e regulação de políticas públicas educacionais. Além disso, integraram o corpus produções acadêmicas e científicas de referência nas áreas de direito linguístico, educação indígena e análise do discurso, com o objetivo de fundamentar teoricamente a análise empreendida.

Por fim, estão previstas entrevistas com educadores e gestores de escolas indígenas, a serem realizadas na etapa empírica da pesquisa, a fim de enriquecer a compreensão sobre as práticas, desafios e discursos no contexto educacional indígena. A seleção dos materiais foi orientada por critérios de relevância temática, atualidade e representatividade no campo de estudo, conforme as diretrizes metodológicas propostas por Marconi e Lakatos (2017).

Após a seleção, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva e analítica das obras e documentos. A leitura exploratória permitiu o reconhecimento geral do conteúdo e a delimitação do que seria mais relevante para os objetivos do estudo. A leitura seletiva concentrou-se nos trechos que tratam diretamente dos direitos linguísticos, das práticas pedagógicas e dos discursos educacionais. Por fim, a leitura analítica possibilitou o aprofundamento teórico e a organização das informações por meio do fichamento temático, com registro de ideias

principais, citações significativas e observações críticas, como orientam Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2017).

Esses fichamentos foram classificados conforme os eixos analíticos da pesquisa: (i) discursos de silenciamento/deslegitimação das línguas indígenas; (ii) materialidades jurídicas e educacionais; e (iii) efeitos das práticas institucionais na preservação ou apagamento linguístico.

A análise será orientada pela Análise Dialógica do Discurso, inspirada nos estudos de Bakhtin e o Círculo, que compreendem o discurso como um fenômeno social, histórico e ideologicamente marcado. Para Minayo (2013), a análise qualitativa deve ser um processo interpretativo contínuo, que busca identificar padrões, contradições e significados nos dados coletados.

A leitura dialógica dos discursos permitiu identificar as vozes que disputam sentidos no campo educacional — ora legitimando, ora negando — o direito à diversidade linguística. Foram consideradas tanto as dimensões explícitas dos discursos quanto os subentendidos ideológicos que orientam práticas de exclusão ou inclusão das línguas minoritárias.

Considerações Finais

Com base no desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa, torna-se evidente que o direito linguístico, apesar de sua previsão legal no ordenamento jurídico brasileiro, ainda se encontra distante de uma efetivação plena nas práticas educacionais, especialmente no que diz respeito às línguas indígenas e minoritárias. A análise demonstrou que os discursos institucionais e educacionais, muitas vezes moldados por lógicas hegemônicas e monoculturais, operam como mecanismos de silenciamento simbólico e exclusão epistemológica. A escola, em vez de funcionar como espaço de emancipação e valorização da diversidade, frequentemente assume o papel de reprodutora de um modelo linguístico e cultural único, que marginaliza saberes, línguas e identidades não alinhadas à norma dominante. Tal constatação evidencia a urgência de se repensar os

currículos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas à luz de um compromisso ético com a pluralidade e com os direitos humanos.

A partir da interlocução entre os aportes dos Estudos do Discurso e do Direito Linguístico, o trabalho revelou que o ensino de línguas indígenas não pode ser tratado apenas como um desafio técnico ou logístico, mas como uma questão profundamente política, vinculada ao reconhecimento e à sobrevivência de culturas historicamente subalternizadas. Os dados analisados indicam que a ausência de políticas efetivas e o despreparo institucional contribuem para a deslegitimação das línguas indígenas como línguas de instrução, restringindo-as ao campo do folclore ou da oralidade sem valor educativo. A necropolítica, neste contexto, se manifesta tanto pelo descaso com as condições de vida das populações indígenas quanto pela negação do direito à existência linguística plena. A escola, quando se omite ou reproduz discursos de apagamento, torna-se conivente com esse processo de morte simbólica — e por vezes física — das comunidades linguísticas minoritárias.

Diante disso, este estudo reforça a necessidade de uma virada paradigmática na educação brasileira: é preciso construir uma pedagogia plurilíngue, que não apenas inclua línguas indígenas nos projetos escolares, mas que reconheça e promova essas línguas como constituintes legítimas do conhecimento e da cidadania. O enfrentamento dos discursos de ódio, da negação de políticas públicas e do silenciamento institucional requer o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça linguística, a formação de professores sensíveis à diversidade e o investimento em materiais e metodologias culturalmente situadas. Assim, o direito linguístico deixa de ser apenas uma previsão legal abstrata e passa a ser instrumento real de transformação social, capaz de promover a dignidade, a resistência e a continuidade dos povos que compõem a rica tapeçaria linguística do Brasil.

Referências

ANDRADE, Erik Douglas. Des-memória e Resistência: o impacto da ditadura militar e o papel da redemocratização na preservação da memória indígena no Brasil. **Especiaria:** Cadernos de Ciências Humanas, v. 22, 2025.

BORGES, Adriano da Silva. **Os desafios docentes na escolarização de estudantes indígenas na escola urbana Paulo Freire em Imperatriz – Maranhão**. 2022. 210 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25.06.2025

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Grande área: Língua Portuguesa. **Educação é a Base**. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20.06.2025

CNN BRASIL. **Pará: Justiça condena radialista por racismo contra indígenas e quilombolas.** 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/norte/pa/para-justica-condena-radialista-por-racismo-contra-indigenas-e-quilombolas/ Acesso em: 20.06.2025

GONÇALVES, Carina Manuela Alves. **Educação e inclusão em instituições de ensino superior:** o caso das pessoas da comunidade LGBTQIA+. 2025. Dissetação de Mestrado – Universidade Católica Portuguesa. 2025.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault y Achille Mbembe. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018.

RIBEIRO, Chrisderlane Joselene de Carvalho; ALBERTO, Hyanna Beatriz Viveiros Andrade. **O processo de inserção de crianças indígenas Warao em uma escola pública de Teresina (PI).** 2025. 52f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025.

SILVA, Rônedy Santos. **Por uma política linguística no Brasil em defesa do fortalecimento e promoção das línguas indígenas e africanas como minoritárias.** 2025. 66 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Português) - Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, 2025.

SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia. Língua portuguesa e educação linguística: reflexões para um ensino plurilíngue. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 19, n. 42, p. 26-47, 2025.

XAVIER, Paula Roberta de Souza. **Devir-mulher-indígena: trajetória de empoderamento e reconhecimento das mulheres indígenas na ciência.** 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas - Manaus (AM). 2025.

ANÁLISE DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Neide Araujo Castilho Teno (UEMS) [1]
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS) [2]

Introdução

Esta pesquisa trata do ensino aprendizagem de língua no viés da produção, descrição e análise linguística de textos de alunos de uma Escola Pública. O estudo toma os pressupostos da sociolinguística e da linguística textual para entender fenômenos linguísticos que ocorrem no interior dos textos de alunos como: variedades, norma culta, construção de sentido, aspectos básicos para a construção de textos.

Da Sociolinguística trouxemos o estudo dos padrões do comportamento linguístico dentro de uma comunidade de fala, para compreender as necessidades no processo de ensino em todos os campos da linguagem, aclarando a relação entre língua e sociedade em uma sala de aula.

Essa proposta de Bortoni-Ricardo (2004), ao considerar que "os chamados "erros" que os alunos cometem têm explicação no próprio sistema e no processo evolutivo da língua, assim, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica". A autora aclara ainda

[1] Doutora em Educação /Mestre em Letras. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados /Campo Grande. Coordenadora do projeto de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais (cadastrado na Proppi/UEMS). Foi colaboradora do projeto de pesquisa "Apoio à Qualificação Docente: PROFLETRAS- Mato Grosso do Sul" com recurso da FUNDECT. Orcid. https://orcid.org/0000-0001 5062-9155 Contato: cteno@uol.com.br

[2] Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista–FCL-UNESP/Assis-SP. Docente da graduação e da pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Dourados e Campo Grande-MS. Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Coordena o projeto de pesquisa "Apoio à qualificação docente: Profletras em MS", com recurso da Fundect, pelo Edital 025/2015.Colaboradora no projeto de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais (Proppi/UEMS) ORCID: https://orcid.org/0000 0003-0071-4372. Contato: elza@uems.br

que "[...] estamos diante de diferenças e não de "erros". A noção de "erro" nada tem de linguística – é um (pseudo) conceito sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação" (p.54).

Bortoni-Ricardo (2004) mostra ainda a importância do conhecimento das diferentes variações linguísticas no ensino da língua. É importante salientar que outros autores advogam ser de suma importância o papel da escola, principalmente o do professor, no sentido de ensinar a língua padrão e proporcionar ao aluno situações diversas em que a norma padrão seja aprendida, sem menosprezar o conhecimento que o aluno traz de seu meio social.

Visto isso, defendemos um ensino da linguagem em sua mais extensa manifestação, pois os alunos chegam muito jovens ao ensino superior, quando o treinamento gramatical básico já deveria estar consolidado. Nessa nova etapa de aprendizagem, eles já se imaginam independentes, autossuficientes e se tornam, muitas vezes, com o próprio incentivo dos professores, contestadores, críticos do sistema e dos métodos de ensino para os quais ainda não possuem o preparo e o amadurecimento exigidos.

Da linguística textual nos ocupamos das relações de coerência e coesão como objeto particular das manifestações da linguagem, que só podem ser compreendidas no interior dos textos para produzir efeitos específicos, aliás, conforme explica Koch (2014, p.30), "nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica. [...]".

O estudo divide-se em tres partes: primeira aborda princípios teóricos a partir de ensinamentos de: Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2012), Koch (2009), Koch & Travaglia (2003), Martelotta (2011), que tratam da variação e mudança linguística, da coesão e coerência como um fenômeno inerente às línguas e do conhecimento epistemológico.

A segunda parte apresenta a descrição e análise dos fenômenos linguísticos de coesão e coerência textuais encontrados nos textos produzidos pelos alunos além das considerações finais.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

O termo "Linguística" pode ser definido como a ciência que estuda as ocorrências da linguagem do ponto de vista científico, muito

bem compreendido por Saussure [1916] (2006), como uma ciência que tome como exemplo o caso da gramática normativa**.** Saussure (2006) tratou ainda de *Sincronia vs Diacronia*, com controvérsias nos estudos linguísticos. Embora saibamos que a visão de Saussure difere da gramática normativa, por isso a diferença está justamente porque Saussure considera a língua como um sistema de valores e relações, enquanto a gramática normativa estabelece regras para o uso correto da língua. Por meio dessa relação dicotômica, retratou a existência de uma visão sincrônica – o estudo descritivo da Linguística em contraste à visão diacrônica - estudo da Linguística Histórica, materializado pela mudança dos signos ao longo do tempo.

Tal afirmação, dita em outras palavras, trata-se de um estudo da linguagem a partir de um dado ponto do tempo (visão sincrônica), levando em consideração as transformações decorridas mediante as sucessões históricas (visão diacrônica), como é o caso, por exemplo, do pronome de tratamento *você* que deriva da forma de tratamento antiga *Vossa Mercê* e que obedeceu ao seguinte percurso histórico: *vossa mercê>vosmecê>vocês> ocê*. Bortoni-Ricardo (2004, p.55) salienta que as formas "ocê" e "cê" são muito usadas em estilo de fala não monitorada por todos os brasileiros, nas diferentes regiões do país.

Outra área na qual a Linguística transita e influencia é a Sociolinguística**,** ciência Linguística que estuda os aspetos resultantes da relação entre língua e sociedade, concentrando-se na variabilidade social da língua, considerada a parte da Linguística que trata das relações existentes entre fatos linguísticos e fatos sociais. Daí a importância de pensar a língua influenciada por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Desenvolvida por William Labov (2008), a Sociolinguística permitiu o estudo científico de fatos linguísticos, inspirados no método sociológico, que registra, descreve e analisa diferentes falares, elegendo uma variedade linguística como objeto de estudo.

A perspectiva social alude ao estudo de falares de diferentes grupos dentro de uma comunidade de fala. Os falares são coligados por grau socioeconômico, escolaridade, idade, gênero, raça e profissão. Assim, analisa-se a distinção entre um dialeto social/culto, considerando a língua padrão, presa aos preceitos da gramática normativa, ensinada nas escolas e em conexão com o uso literário do idioma, em situações formais de fala; de um dialeto social/popular

(subpadrão). Assim, verifica-se que esse estilo mais informal da língua aparece nos textos produzidos pelos alunos (Travaglia, 2006).

Sob a perspectiva estilística, o pesquisador analisa o uso que um mesmo falante faz da língua. Avalia se o falante realiza suas escolhas linguísticas influenciadas pela época em que vive, pelo ambiente, pelo tema, por seu estado emocional e/ou pelo grau de intimidade entre interlocutores.

Martelotta (2011) salienta fatos importantes que comprovam a ideia de que os linguistas conceituam a linguagem como habilidades que apenas os seres humanos têm de comunicar por meio da língua. E define língua como um sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação e interação em uma dada comunidade de fala.

O autor sustenta que as línguas variam e mudam por força de fenômenos de natureza sociolinguística e cultural que caracterizam a vida dos seres em sociedade. Variam pela necessidade que os indivíduos têm de se identificar a partir da linguagem e mudam em função da necessidade de buscar novos termos para designar novos objetos, conceitos e formas de relação social, pois língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas "[...] sempre partindo do princípio de que a língua varia para atender às necessidades do falante no processo de interação verbal" (Bueno; Silva, 2012, p. 11).

Ao caminhar para a variação linguística, Martelotta (2011) discorre sobre os fatores que o americano Willian Labov sistematizou para o estudo da sociolinguística enquanto ciência que estuda a variação e mudança linguística, que ocorre nas línguas vivas e em transformação, já que a língua é condicionada por fatores linguísticos e sociais. Martelotta (2011) ressalta que o termo Sociolinguística surgiu em 1950, a partir dos estudos de Willian Labov e de outros estudiosos da língua, cujas descrições e análises se referiram a questões de influências da linguagem na sociedade e ao contexto social da diversidade linguística.

Bueno e Silva (2012, p.81) asseguram que a Sociolinguística é uma ciência nova "que surgiu na década de 60, estuda as variações da língua inserida no contexto social em que se encontra o falante no momento da enunciação e busca explicações para a escolha de uma variante linguística em detrimento de outra".

Bagno corrobora com a definição (2007b, p. 38) ressaltando que "o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é

relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social, como fatores imprescindíveis ao funcionamento da língua. Para Bagno (2005, p. 25), no momento em que se estabelece uma norma padrão, ela ganha tanta importância e prestígio social que todas as demais variedades são consideradas "impróprias", "inadequadas", "feias", "erradas", "deficientes", "pobres" [...].

O ensino da Língua Portuguesa tem o intuito de preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas ocasiões do cotidiano social. Quando o aluno não tem esse conhecimento torna-se desinteressado das coisas que ocorrem ao seu entorno, já que o ensino não traduz a sua realidade enquanto usuário da língua.

Ao lado da sociolinguística encontramos a Linguística Textual com a preocupação de descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre as sequências de enunciados, momento este denominado como "análise transfrástica", cujos estudos referem-se à coesão e à coerência textual, de fundamental importância na produção e análise de textos. O texto se materializa na comunicação verbal e pela organização das ideias, por isso o olhar para um rol de fatores linguísticos apontados como: pragmático, semântico, lexical, gramatical, social, empenhados em dar um corpo a estrutura e funcionalidade do texto.

Koch (2009, p.7) relembra que na década de 70 muitos estudiosos estavam centrados na gramática gerativa, com interesse na construção de "gramáticas de texto". A partir da definição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas salienta que um texto não é uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas e que tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto com vistas à sua interpretação.

Diante do exposto, as Teorias do Texto ganharam foco na década de 80, quando os pensadores representaram novas tendências, uma delas é a Linguística Textual, com vertentes em diferentes pontos de vista de estudiosos como Beaugrande & Dressler, cujas análises transcorrem aos padrões de textualidades como: coesão e coerência (centrados no texto); informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (centrados no usuário). Seguem por base outros pressupostos dedicados à semântica processual ao exame de cada um desses critérios, e ao

estudo do processamento cognitivo do texto, dedicando especial atenção à questão da coerência como um fator de suma importância.

Koch (2009) em seus estudos menciona Weinrich (1985) como estudioso que trabalha a construção de uma macrossintaxe do discurso, com embasamento no tratamento textual de categorias gramaticais como os artigos e os tempos verbais. Depõe Koch (2009, p. 70), que este linguista demanda seus estudos por meio de uma metodologia "heurística a da "partitura textual", que consiste em unir a análise frasal por tipo de palavra e a estrutura sintática do texto num só modelo, como se tratasse de uma partitura musical a duas vozes". Nesse viés, os textos passam a ser observados dentro de seu contexto pragmático, no âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido como um conjunto de condições externas como: produção, recepção e interpretação dos diferentes tipos de textos, além dos efeitos de sentido.

Em sua obra "A coesão textual" Koch (2009, p. 14) assevera que "a Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem", dado o caráter da comunicação do qual ele se vale e ainda pelo caráter da presença de fenômenos linguísticos, que são compreendidos no contexto, fator responsável pela textualidade.

A coesão aborda a vinculação harmoniosa entre as partes do texto, do parágrafo, da frase, e proporciona a ligação entre palavras e frases, fazendo com que dê sequência lógica às partes que constituem o texto. A coerência é a relação lógica entre as ideias centrais do texto, fazendo com que umas completem os sentidos das outras, formando um todo significativo.

Em conformidade com as ideias de Koch (2009), que articulam que a coesão textual está relacionada aos mecanismos constitutivos do texto, e a coerência vinculada a organização das ideias, podemos inferir que estes fenômenos linguísticos contribuem para o sentido dos textos e para compreender e lidar com as variedades linguísticas características das línguas vivas e em constante processo de evolução.

Segundo as descrições e análises de Koch e Travaglia (2003, p. 21) a coerência é a relação que se constitui entre as partes do texto, instituindo suma unidade de sentido que abrange aspectos lógicos e cognitivos, compartilha informações entre os usuários, como um

princípio de interpretabilidade ligada à inteligibilidade do texto. Essas evidências da coerência se instituem na vinculação de uma multiplicidade de fatores e levam a abordagem multidisciplinar e a um princípio de interpretação do leitor com o texto.

Em uma produção textual, para que a coerência ocorra, as ideias devem se completar, entre as partes do texto e que estas dialoguem entre si, criando um efeito de sentido. Caso não ocorra uma concatenação de ideias entre as frases, elas acabam por se contradizerem e quebrarem a linha lógica de raciocínio que leva à não compreensão do texto e à construção de sentidos. Quando isso acontece o texto fica sem sentido.

Ademais, não podemos deixar de olhar para os aspectos multiculturais que configuram um texto, dadas as questões sociais, cognitivas e interacionais a que o sujeito está exposto, colocando a linguística textual com preocupação com outros fenômenos que estruturam o texto e proporcionam sentido: o processo/ação/interação.

Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

De acordo com Bagno (2007a) um dos problemas em torno do ensino de língua é a prática didático-pedagógica utilizada por professores de língua no ato de ensinar. É manifesto que o ensino de Língua Portuguesa se abrevia ao uso da gramática, que demarca o que é "certo" ou "errado" em termos de língua. Tal ação não leva em consideração o processo de variação nos níveis da língua a partir de fatores geográficos, *status* socioeconômicos, grau de escolarização, idade, por exemplo. Em virtude desse tipo tradicionalista de ensino, o processo de normatização retira da língua a sua realidade social, complexa e dinâmica, tornando-a objeto externo à realidade, criando o estereótipo de que a língua é de difícil aprendizado.

Ainda segundo Bagno (2007a) o professor de português continua com o mesmo estudo centrado nas classificações gramaticais. Os alunos não são convidados a aprender a sua própria língua, enquanto os professores não são convidados a pesquisar. O ensino escolar difundiu por muito tempo a ideia que o "certo" é pronunciar como se escreve, como se a escrita tivesse prioridade sobre a pronúncia. O papel da escola como responsável pela formação de

cidadãos conscientes-é desmistificar essa ideologia.

Com os avanços dos estudos linguísticos foi possível distinguir inovações para o ensino de Língua Portuguesa no fazer docente, com um entendimento interativo de linguagem, de valorização do sujeito do discurso e da heterogeneidade linguística de alunos das classes populares. Assim, afiançamos que o ensino de língua portuguesa deve proporcionar ao aluno:

> [...] Experiência dos vários níveis e registros de fala [...] que os conteúdos a serem ensinados incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada e que o ensino tirasse o maior partido possível da ligação entre fala e situação de fala, proporcionando "exercícios autênticos" (Ilari, 1992, p.102-103).

Ilari (1992, p.95-7) ressalta a ideia de que entre as teorias envolvidas no processo de produção e análise textual, são identificadas três tendências: a estruturalista que apresenta a língua como um "instrumento de comunicação"; na tendência da assimilação do pensamento inspirado pelo linguista Avran Noam Chomsky que considera a língua como "conjunto de sequências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas"; o gerativo transformacional e as que tomam esta última como interlocutora ao buscar superar suas limitações, desafiando os modelos matemáticos e colocando o indivíduo como principal protagonista do ato de fala. Entre essas tendências apontadas, o estudioso situa no gerativismo os estudos da Sociolinguística, da Psicolinguística e da Pragmática.

O reconhecimento deste estudioso, tanto em relação a linguística quanto no que concerne a sociolinguística se insere no contexto da escola para uma mudança no olhar dos professores frente aos eventos da língua que ensinam em sala de aula, pois "é preciso admitir sem reservas que o ensino da língua materna mudou" incluindo neste rol as universidades, o ensino fundamental e médio, pois os professores passam a considerar "expressões pertencentes a variantes da língua socialmente desprestigiadas, ou se ele se aventura por formas não cultas de interação verbal" (Ilari, 1992, p. 03).

Essa abertura nas relações com a língua resultou no reconhecimento e valorização, pois a língua e a diversidade linguística sempre estarão em construção e transformação. A diversidade linguística, a diferenciação de um modo de falar de região para outra,

apesar de sofrer preconceito, é explicado a partir da linguística, da história, da sociologia e até mesmo da psicologia, e merece respeito pelos falantes da língua não padrão.

Fenômenos Linguístico-Gramaticais Presentes nos Textos Produzidos Pelos Alunos

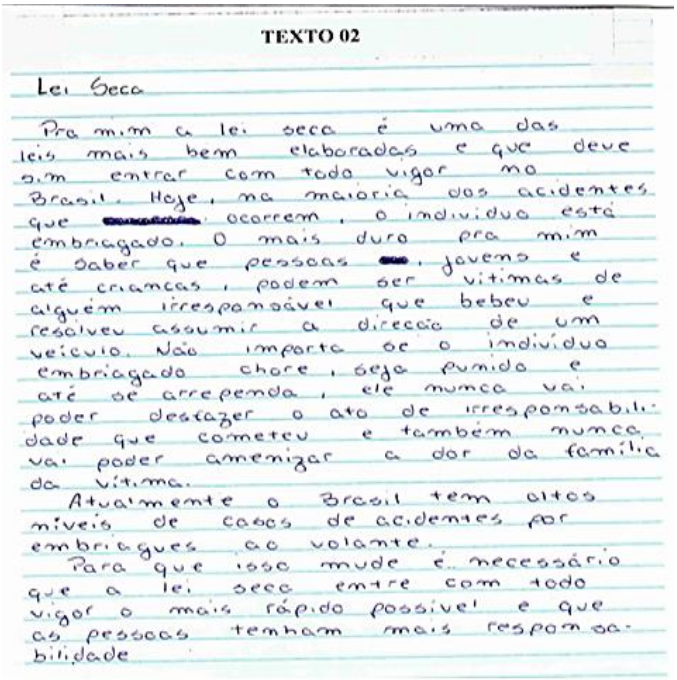
Nesta segunda parte do estudo destinamos a descrição e análise linguística dos textos produzidos pelos alunos do ensino médio da escola pública, para mostrar os fenômenos linguístico-gramaticais escritos e discutir os apontamentos a partir do que Bortoni-Ricardo (2004).

Bortoni-Ricardo (2004) em estudos sociolinguísticos voltados ao campo da educação diz que há uma relação estreita entre a teoria e a prática da oralidade, e, que os falantes das variedades linguísticas são estigmatizados segundo as evidências estatísticas pelas ações políticas, no que diz respeito à educação formal. Bortoni-Ricardo declara ainda que os chamados "erros" que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica do ensino de língua, que leve o aluno a dominar a sua língua, seja oral ou escrita.

Os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa permeiam por entre o gênero dissertativo-argumentativo, composição textual já conhecida pelos alunos do Ensino Médio, que se encontram em pleno processo de preparação para o vestibular.

A seguir apresentam-se os dois textos selecionados para compor as análises dos elementos de coesão e coerência textuais e de marcas orais. O texto da figura 1 (texto nº 2) trata da Lei seca e o da figura 2 (texto nº 3) aborda a temática de Propaganda infantil. Vamos os textos:

Figura 1 – Lei seca



TEXTO 02

Lei Seca

Pra mim a lei seca é uma das leis mais bem elaboradas e que deve sim entrar com todo vigor no Brasil. Hoje, na maioria dos acidentes que [redacted] ocorrem, o individuo está embriagado. O mais duro pra mim é saber que pessoas [redacted], jovens e até crianças, podem ser vitimas de alguém irresponsável que bebeu e resolveu assumir a direcão de um veiculo. Não importa se o individuo embriagado chore, seja pumido e até se arrependa, ele nunca vai poder desfazer o ato de irresponsabilidade que cometeu e também nunca vai poder amenizar a dor da família da vitima.

Atualmente o Brasil tem altos niveis de casos de acidentes por embriagues ao volante.

Para que isso mude é necessário que a lei seca entre com todo vigor o mais rápido possivel e que as pessoas tenham mais responsabilidade

Fonte: Arquivo da UEMS relatório do estágio curricular supervisando no curso de Letras Português Espanhol da UEMS[3]

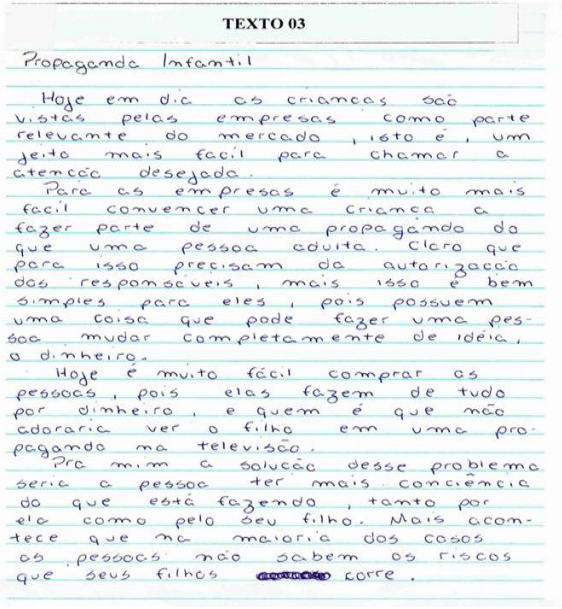
O texto nº 02 (figura nº 1) traz traços de marcas de oralidade e problemas de acentuação e pontuação, como podemos visualizar na escrita de nosso informante. A marca de oralidade aparece na escrita, no fragmento: "**Pra** mim a lei seca é uma das leis mais bem elaboradas [...] o mais duro **pra** mim é saber que pessoas, jovens e até crianças, podem ser vitimas [...]". Nesse caso o aluno utiliza a oralidade para iniciar a frase, sendo que a forma "para" é de seu conhecimento, nesse caso cabe ao professor trabalhar o padrão de escrita em sala de aula, para o aluno possa distinguir oralidade e escrita lembrando que ele pode fazer uso do "pra" só que na oralidade, pois a escrita é um registro permanente que exige regras próprias do texto escrito.

3 Os textos analisados foram produzidos por alunos do ensino médio na ocasião do estágio curricular supervisando no curso de Letras Português Espanhol da UEMS e fazem parte do Arquivo da UEMS relatório do estágio curricular supervisando no curso de Letras Português Espanhol.

Bagno (2012, p. 1001) defende a ideia de que a construção "para mim", apesar de amplamente difundida no português brasileiro, é usada como critério para a avaliação negativa de quem a emprega. E ainda nos orienta que o "emprego da forma reta "eu" nessas construções – para eu + infinitivo" deve ser ensinado em sala de aula, para que os alunos dela se apoderem e reconheçam os valores sociais atribuídos à modalidade escrita da língua.

O texto 2 da figura 1 mostra problemas de acentuação nas palavras "individuo", "vitimas" e "embriagues", que para Bechara (2009) as palavras proparoxítonas são acentuadas, e as oxítonas (ou agudos) terminadas em -es levam acento agudo ou circunflexo. Neste caso, o aluno, ao produzir o texto, não se ateve às normas de escrita da língua e cabe ao professor ensinar estas noções básicas, pois o aluno, por estar habituado à oralidade, pode não perceber que usou marcas orais em um texto escrito, isto é, em um registro formal da língua.

Figura 2 – Propaganda infantil



TEXTO 03

Propaganda Infantil

Hoje em dia as crianças são vistas pelas empresas como parte relevante do mercado, isto é, um jeito mais facil para chamar a atenção desejada.

Para as empresas é muito mais facil convencer uma criança a fazer parte de uma propaganda do que uma pessoa adulta. Claro que para isso precisam da autorização dos responsaveis, mais isso é bem simples para eles, pois possuem uma coisa que pode fazer uma pessoa mudar completamente de ideia, o dinheiro.

Hoje é muito fácil comprar as pessoas, pois elas fazem de tudo por dinheiro, e quem é que não adoraria ver o filho em uma propaganda na televisão.

Pra mim a solução desse problema seria a pessoa ter mais conciência do que está fazendo, tanto por ela como pelo seu filho. Mais acontece que na maioria dos casos as pessoas não sabem os riscos que seus filhos correm.

Fonte: Arquivo da UEMS relatório do estágio curricular supervisando no curso de Letras Português Espanhol da UEMS

No texto 03 – figura nº 2 - outra marca da oralidade "Para as empresas é muito mais fácil convencer uma criança a fazer parte de uma propaganda do que uma pessoa adulta. Claro que para isso precisam da autorização [...]". A palavra "claro" está representada na oralidade, que tem significado de "com certeza", porém, na escrita requer atenção especial.

A tecnologia está presente no dia a dia das pessoas, assim como na educação. Antes disso tudo tornar-se tão evidente, o filósofo Pierre Lévy (1999) já defendia a teoria da inteligência coletiva e da cibercultura. Para Lévy, estamos vivendo o início de uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa. Lévy (1999) explica que os educadores precisam mergulhar na cultura digital, para melhor compreenderem o universo dos estudantes, inclusive para poder orientá-los no uso adequado dessas novas tecnologias.

Sendo assim, segundo Lévy (1999) o aluno tem consciência de que as marcas da escrita/fala da internet não podem ser utilizadas na produção textual escolar, porém ele não tem o hábito de praticar a escrita, assim, na palavra "conciência", o aluno faz um metaplasmo por supressão, a síncope da consoante "s" devido a um segmento sonoro no seu interior.

O fragmento "[...] pois possuem uma coisa que pode fazer uma pessoa mudar completamente de idéia, o dinheiro" observamos que o aluno acentua a palavra "ideia", entretanto, segundo o novo acordo ortográfico os ditongos abertos "éi" e "ói" não são mais acentuados em palavras paroxítonas. Outra observação é com relação à palavra "facíl", que o aluno acentua de forma inadequada como mostra no fragmento "Para as empresas é muito mais facíl convencer uma criança a fazer parte de uma propaganda do que uma pessoa adulta". Segundo Bechara (2009), as palavras paroxítonas (ou graves) terminadas em -l leva acento agudo, neste caso, na sílaba tônica que é o "fá".

Outro fenômeno linguístico encontrado no texto é a concordância verbal que ocorre no fragmento: "Mais acontece que na maioria dos casos as pessoas não sabem os riscos que seus filhos **corre",** com o verbo correr percebe-se uma apócope por supressão, que segundo Bagno (2012) é a supressão de um segmento sonoro no fim da palavra: correm > corre.

Em seus estudos Bortoni-Ricardo (2004, p. 98) argumenta que "quando a forma da terceira do plural for muito distinta da forma da terceira pessoa do singular, há mais probabilidade de os falantes fazerem a flexão. Todavia, levando em conta esse princípio da saliência fônica, a marca de plural é apenas a nasalização com a consequente ditongação".

Com relação aos fatores de coesão textual, nos textos produzidos pelos alunos verifica-se a utilização dos conectivos de coesão sequencial "para que" estabelecendo uma finalidade entre as ideias do texto com as do trecho em que o aluno repete a conjunção "pois" e o conectivo "que" para dar ênfase aos fatos descritos. Neste sentido, cabe ao professor refletir sobre a importância da substituição por outros conectivos, para eliminar repetição, o que pode levar ao empobrecimento do texto. Lembrando que os mecanismos de coesão numa produção textual são de importantes para que a escrita siga uma sequência lógica de ideias e concatenação entre as partes do texto. Já que a coesão constitui uma conexão entre palavras, expressões ou frases para dar sentido ao texto.

Acerca de elementos de coerência textual, observa-se que os textos analisados são coesos e coerentes com começo, meio e fim, isto é, com todas as partes que um texto deve ter e com concatenação entre as diferentes partes.

Considerações Finais

Considerando os estudos da Linguística Textual e da Teoria da Variação/Sociolinguística, podemos dizer que a pesquisa teve resultados importantes na descrição e análise do *corpus*, constatando-se que a prática pedagógica em sala de aula contribui para o aprendizado do aluno. A realização deste estudo aponta para a necessidade de criação de estratégias significativas para o ensino e aprendizagem, levando em conta a globalização e as novas tecnologias, principalmente em ensino remoto em época de pandemia.

Outro fator que foi desvelado está centrado nas várias fases pelas quais passam os profissionais da educação durante sua caminhada docente. Apesar de muitos pularem etapas ou permanecerem por mais tempo em algumas fases, é importante

salientar sobre essa transformação que ocorre na vida desses profissionais e que enseja uma reflexão importante sobre as fases iniciais que são colocadas, procurando proporcionar um aperfeiçoamento na área sem se deixar levar pelo desgaste característico do dia a dia.

Os aspectos linguístico-gramaticais estiveram presentes no *corpus* analisado mostrando as marcas da oralidade, devido ao uso das tecnologias. Em outros textos encontramos, além das marcas da oralidade, a falta de acentuação, a utilização dos metaplasmos, falta da concordância verbal e nominal, regência entre outras.

Em suma, a comunicação seja ela oral ou escrita é essencial para o convívio e interação humana. Assim, é no ensino da língua que entendemos a necessidade de um trabalho efetivo acerca da linguística e da sociolinguística, como expressão comunicativa, para o desenvolvimento do pensamento crítico e a competência linguístico-comunicativa.

Referências

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália***:* novela sociolinguística. 14ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico***:* o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007a.

BAGNO, Marcos**.** ***Nada na língua é por acaso****:* por uma pedagogia da variação linguística. – São Paulo: Parábola, 2007b.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa***.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BORTONI-RICARDO. Stella Mais. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. 2ªed. São Paulo: Parábola, 2004.

BUENO, Elza Sabino da Silva; SILVA, Rosangela Villa da. **Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil.** Edição atual - Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ILARI, Rodolfo**. A linguística e o ensino de língua portuguesa.** 1ªed. Livraria Martins Fontes: São Paulo, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Coerência textual***.* São Paulo: Contexto, 2003**.**

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos***.* São Paulo: Parábola, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura***.* São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTELOTTA, Mário Eduardo *et alii.* **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2 º graus. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS NA BASE

Susana dos Santos Nogueira (UFG) [1]
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG) [2]

Considerações Iniciais

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir as concepções de gênero presentes na Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), bem como apontar os gêneros mais valorizados pelo documento, que contribuem para o questionamento sobre uma visão utilitarista do ensino.

A BNCC ou Base compreende os gêneros textuais discursivos como formas fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. Ao valorizar a diversidade de gêneros presentes nas práticas sociais, a Base propõe o trabalho com textos em contextos reais de uso, promovendo o letramento como prática social (Nogueira e Fernandes, 2020). Nesse sentido, o ensino da linguagem ultrapassa a mera decodificação, voltando-se para a compreensão, a produção e a análise crítica de textos, em diferentes esferas da vida cotidiana, acadêmica e profissional

A Base é vista aqui como um currículo, a partir de uma visão pós-estruturalista, prescrito pelo Ministério da Educação (MEC), que contribui para constituir as identidades dos sujeitos educandos por meio dos saberes inscritos nela (Nogueira, 2022). Por isso, é muito importante discutirmos os discursos apresentados para o ensino de Língua Portuguesa (LP), já que esse documento, desde a sua publicação em 2018, passou a nortear a construção dos currículos das escolas em todo Brasil.

[1]Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2022). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Contato: susgueira@gmail.com.
[2]Pós-doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) (2011) e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2007). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Contato: elianemarquez@uol.com.br

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica quanto ao procedimento metodológico, que utilizou a técnica de análise documental. Para a interpretação e discussão dos dados, adotou-se como linha teórica o dialogismo, conforme discutido pelo Círculo de Bakhtin.

Inicialmente, analisamos o referencial teórico com foco na teoria dialógica. Em seguida, discutimos a concepção de gênero que permeia a Base, na área de linguagens e no componente Língua Portuguesa (LP), na etapa do Ensino Médio (EM). E, por último, apresentamos uma discussão sobre os gêneros mais valorizados pelo documento no ensino da LP e as considerações finais.

O Processo Comunicativo e os Gêneros Textuais/Discursivos: Reflexões Para o Ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros vêm sendo considerados, no Brasil, desde a década de 1980, como práticas sociais de uso da língua(gem). Neste texto, abordamos a perspectiva dialógica bakhtiniana (gêneros do discurso), bem como os estudos com base bakhtiniana realizados, no Brasil, por Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais, haja vista que o gênero mobiliza discurso e o discurso mobiliza o texto, que é a materialidade com a qual o professor de Língua Portuguesa (LP) trabalha. A teoria dialógica propõe que o estudo da língua vá além da análise da materialidade linguística e aborde também os aspectos discursivos que constituem os enunciados e os sentidos neles produzidos.

É importante esclarecer que não há um consenso em relação à terminologia textual/discursivo entre os documentos oficiais para o ensino de LP e essa foi uma das críticas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998, 2000) receberam dos pesquisadores da língua(gem). Concordamos com Marcuschi (2005, p. 22) que as duas perspectivas são complementares, pois a análise dos gêneros engloba uma análise do texto (aspecto composicional) e do discurso (aspecto temático), "[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto." Adotamos, neste trabalho, o termo gênero textual/discursivo porque os gêneros são dispositivos enunciativos, com os quais os falantes enunciam, que envolvem elementos textuais.

A reflexão sobre o conceito de gêneros iniciou-se, na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. No século XX, Bakhtin e o Círculo observaram que, no processo comunicativo, havia uma infinidade de gêneros, não somente os literários, mas das práticas prosaicas que diferentes usos da língua(gem) fazem do discurso (Machado, 2005). Assim, o conceito de gênero do cotidiano foi sendo construído ao longo dos trabalhos do Círculo como resposta a outras tendências dos estudos da língua(gem) (Brait; Pistori, 2012).

Nos estudos bakhtinianos, a noção de gênero está ligada ao conceito de enunciado, que serve para propagar um sentido, uma apreciação acerca do mundo e dos outros ditos. A comunicação ocorre na interação com o uso de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2011) denomina gêneros do discurso, "[n]ós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos [...] uma determinada construção composicional" (Bakhtin, 2011, p. 283). Os gêneros instituem uma interface da língua(gem) com a vida social, porque os sujeitos aprendem a falar, a escrever utilizando os enunciados (gêneros).

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são constituídos por três elementos intimamente ligados, tema, estilo e estrutura composicional, que dialogam entre si e com a esfera em que atuam. O tema é o conteúdo temático, caracterizado pelo sentido discursivo com base na apreciação de valor do locutor. Todo enunciado é marcado por um estilo que indica escolhas linguísticas específicas do falante, que revelam posições sociais, históricas e ideológicas. Além do estilo temos a estrutura composicional com um formato relativamente estável do gênero no meio social.

Os sentidos discursivos de um texto (tema), seus valores (ideológicos) discursivos são compreendidos a partir das escolhas linguísticas (estilo) realizadas pelo falante em determinada forma textual (estrutura composicional) de gênero. Por isso, Bakhtin (2011) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, já que conservam marcas padronizadas de estilo e da estrutura composicional, mas variam conforme as circunstâncias sociais e históricas dos estilos de língua(gem) e do projeto de dizer do sujeito, uma vez que suas formas são mais maleáveis que as formas da língua, mais dependentes das normas. Na BNCC, as orientações restringem-se

à forma composicional, o que implica na organização estrutural do texto

Bakhtin (2011) afirma que o falante carrega uma vontade discursiva de dizer e é de acordo com suas necessidades comunicativas que ele escolhe enunciados concretos, orais e escritos, formas composicionais para se comunicar,

> [a] vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (Bakhtin, 2011, p. 282, grifo do autor).

O falante não é totalmente livre na sua "vontade discursiva", pois ao se comunicar ele não pode simplesmente dizer as palavras de qualquer maneira, sua fala ou escrita precisa seguir certas normas e expectativas sociais para ser compreendida. Cada situação comunicativa exige um tipo específico de enunciado, que é construído socialmente e apresenta formas relativamente estáveis e características próprias. Assim quando determinado campo se modifica surgem novos gêneros, "[...] um novo gênero constitui-se a partir dos gêneros existentes; em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados" (Medviédev, 2012, p. 206). Isso faz com que a possibilidade de uso dos gêneros na comunicação seja muito rica e variada, porquanto em cada campo da atividade humana é "[...] integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que desenvolve e se complexifica um determinado campo" (Bakhtin, 2011, p. 262).

Com isso, na mídia digital, todas as modalidades e semioses podem participar da composição dos textos. Na contemporaneidade, segundo Rojo (2013) a palavra texto se estendeu aos enunciados híbridos de "novo" tipo em que a escrita e a fala se combinam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas). As esferas utilizam diferentes mídias (impressa, televisiva, digital) para circulação de seus

discursos e elegem diversos recursos semióticos visando a atingir suas finalidades, o que provoca mudanças nos gêneros.

Dessa forma, os gêneros que vêm adquirindo novas configurações textuais, sendo constituídos por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual) são chamados de gêneros multissemióticos ou multimodais, "[...] aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição" (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108). Diferentes códigos semióticos (escrita e imagem), indissociáveis para a produção de sentido, entram na composição destes gêneros multimodais, que têm como função sociocomunicativa alertar a população acerca de problemas sociais de maneira a mostrar a importância da ação e da colaboração dos leitores (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020).

Os gêneros textuais digitais são aqueles que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais, como, por exemplo, o *e-mail*, o blog, os perfis de rede social, as conversas virtuais (Marcuschi, 2010). Assim, na atualidade, no processo de ensino aprendizagem da LP, no que diz respeito aos aspectos de leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, além de analisar os elementos indissociáveis do gênero: efeitos de sentido (tema), composição e estilo, deve-se levar em conta, para a construção dos sentidos, a multimodalidade e a hipermídia nos textos digitais (Rojo; Barbosa, 2015).

Os conceitos de gênero do discurso e esfera/campo são caros a esta pesquisa, já que a Base é um documento normativo e enquanto tal um gênero textual/discursivo, (enunciado) constituído pelas esferas sociais: política (contexto de produção); acadêmica (de onde são extraídos os conceitos mobilizados no texto) e escolar (há uma orientação sobre o ensino de LP para os professores). Ao mesmo tempo, o gênero documento curricular, etapa do EM, valoriza o trabalho com os gêneros textuais/discursivos orais, escritos, multissemióticos e digitais, "[...] é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses" (Brasil, 2018, p. 486). Isso se deve, provavelmente, a novas necessidades comunicativas, dos séculos XX e

XXI, marcadas pelas transformações sociais e pelo uso das novas tecnologias e da internet, bem como as novas demandas do mercado de trabalho.

Gêneros Textuais/Discursivos na Base: Valorização das Práticas Contemporâneas de Linguagem no Ensino Médio

Os gêneros do discurso são formas de enunciar valores de uma cultura e se manifestam, concretamente, em formato de textos (verbais ou não). Durante a interação, oral ou escrita, os sujeitos utilizam determinados gêneros textuais/discursivos para atender às suas necessidades de comunicação, "[o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana" (Bakhtin, 2011, p. 261). Isso porque "[o]s textos de forma geral são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber o conhecimento, linguagem, relação homem-mundo" (Brait; Pistori, 2012, p. 374). Esses textos não trazem sentidos fechados dentro de si, mas constroem os sentidos por meio da relação com o mundo exterior, extraverbal.

A Base (2018) retoma os discursos presentes nos documentos anteriores (PCN, PCN+, OCEM) sobre a centralidade do texto como unidade de trabalho, "[t]odo 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, 1998 p. 21) e assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, para o trabalho com a LP, com o enunciado como unidade de abordagem. Conforme Sobral (2019), todos os aspectos linguísticos e textuais podem e devem ser tratados do ponto de vista enunciativo-discursivo. Porém, geralmente, o gênero tem sido trabalhado apenas do ponto de vista do texto, sem exploração dos aspectos discursivos.

Assim, a Base propõe o ensino de LP, em sala de aula, a partir do texto do ponto de vista da enunciação, não como uma sequência de frases para serem decodificadas pelo falante, mas como um enunciado, um espaço ideológico em que se produz sentidos na leitura e na escrita. Esse fato é um avanço em relação aos PCN (1998, 2000) que trazem três definições de gênero não integradas (textual, retórica

e interacionista) e não distinguem unidade de trabalho de unidade de abordagem (Sobral, 2022).

Apesar disso, os discursos, como arena de lutas, estão sempre em tensão, pois concentram sempre, minimamente, dois pontos de vista distintos e, às vezes conflitantes, sobre o mesmo objeto (Volóchinov, 2017) e pode-se observar isso, na BNCC/EM, em relação ao uso dos termos gêneros textuais, ao lado de gêneros discursivos. Embora a Base não defina o que são gêneros, essa palavra aparece em todo o texto. Sabemos que os conceitos de gênero discursivo e gênero textual não são equivalentes, o primeiro remete à concepção dialógica de língua(gem), enquanto o segundo ao interacionismo sócio-discursivo. Apesar de haver uma tentativa, no documento em análise, de conciliar essa tensão entre as abordagens, com uma proposta de trabalho que considere o enunciado enquanto materialidade textual, com uma dimensão extraverbal, a ausência de maiores esclarecimentos e a falta de constância no uso dos termos (o uso do termo gêneros textuais/discursivos deveria ter sido padronizado durante todo o documento) pode provocar dúvidas aos principais interlocutores da Base: nós professores.

Em alguns enunciados da BNCC/EM, como, por exemplo, nas habilidades 1 e 2 previstas para serem trabalhadas em todos os campos de atuação, há uma proposta de investigação de elementos extralinguísticos do gênero.

> (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (Brasil, 2018, p. 506).

> (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (Brasil, 2018, p. 506).

Nos dois enunciados, o texto é tomado em uma perspectiva enunciativa, já que há a proposta para que se considere a materialidade linguística do texto e os elementos extralinguísticos (condições de produção e contexto sócio-histórico de circulação) para construir sentidos e produzir textos. Além disso, a Base valoriza o estudo da LP, por meio dos gêneros, a partir da consideração dos elementos constitutivos do gênero.

Marchezan (2006) afirma que o conceito de gênero, é caracterizado com base no diálogo. É nas diferentes esferas de comunicação que nasce o diálogo de diferentes vozes e valores que entram em embate na enunciação. A Base valoriza o trabalho em LP que considere a progressão das práticas sociais nas esferas campo, como pode-se observar nos excertos a seguir:

> Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos) (Brasil, 2018, p.84).

> O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (Brasil, 2018, p. 69).

Dessa forma, valorizam-se os gêneros utilizados em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, em uma relação imediata com a realidade (primários), em diálogo com os gêneros que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída (secundários). Na perspectiva dialógica, todo gênero se configura em função das orientações das esferas ou campo de atuação em que se situam.

A BNCC/EM define conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de "[...] seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de

atividade/comunicação/uso da linguagem" (Brasil, 2018, p.67). Percebe-se com esse enunciado que as esferas são propostas como princípios organizadores das formas de interação verbal (Bakhtin, 2011). Nesse sentido, a Base reatualiza os discursos sobre o ensino de LP com os gêneros, ao propor novas posturas, para contextualizar as práticas de língua(gem), tendo por base cinco campos/esfera da atividade humana para trabalhar as habilidades de leitura, oralidade e escrita, "as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana" (Brasil, 2018, p. 75), já que os documentos anteriores (PCN, PCN+, OCEM) só mencionavam as esferas, mas não apresentavam uma proposta.

De acordo com os PCN (1998, p.53), a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária "[...] foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários [...] comumente presentes no universo escolar". A escolha dos gêneros para serem trabalhados em função da circulação nos domínios sociais, torna evidente que o documento está tratando das esferas ou campos da atividade humana. Porém, isso não fica claro para o professor de LP que não tiver conhecimento aprofundado da teoria bakhtiniana.

A BNCC/EM amplia a noção de esfera da atividade humana presente nos PCN (1998) ao propor cinco esferas/ campos de atuação (vida pessoal, vida pública, estudo e pesquisa, jornalístico midiático e artístico literário) como geradores dos gêneros discursivos e, portanto, organizadores das práticas de língua(gem) (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), já consagradas pelos PCNEM, PCN+ e OCEM) e do currículo. Essa organização, conforme o documento, aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar.

Os redatores da Base (2018) explicam que a maioria das habilidades é apresentada tendo em vista o contexto das práticas sociais de cada campo, porém os campos apresentam várias intersecções, já que uma habilidade é descrita em um campo e pode ser referida em outro. A pesquisa, por exemplo, perpassa todos os

campos, em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização da informação, embora esteja especificada no campo de estudos e pesquisa. Essa postura é marcadamente dialógica.

A proposta da Base de privilegiar cinco campos dialoga com os estudos de Rojo e Barbosa (2015) que sugeriram, diante da impossibilidade de a escola abordar todas as esferas, quatro esferas de maior importância na vida cultural, privada e pública da hipermodernidade: a esfera jornalística (responsável pelo "controle" e circulação da informação); a esfera da divulgação da ciência (responsável pelo "controle" e circulação do conhecimento); a esfera da participação na vida pública (responsável pelo fazer político contemporâneo) e a esfera artístico- literária (produção de cultura, arte e entretenimento). Ao documento, em estudo, foi acrescentado pelos redatores o campo da vida pessoal. Ademais, Costa (2021) afirma que os campos de atuação social presentes na BNCC são uma releitura dos três domínios da nossa existência, propostos pelos estudiosos do Grupo de Nova Londres (GNL): vidas de trabalho; vidas públicas e vidas privadas, o que dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, cujo ponto de partida era a mudança social necessária ao futuro da vida humana relacionado a esses domínios.

O enfoque para a esfera/campo é muito importante para se pensar o trabalho em LP, pois as características do gênero discursivo são determinadas pela finalidade, funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar histórico. Os gêneros textuais/discursivos estabelecem relações dialógicas com as esferas. As condições de produção da esfera circunscrevem certos temas que podem ser abordados, os estilos da língua que podem ser usados e o formato de composição que o texto no gênero terá (Rojo; Barbosa, 2015).

De acordo com o documento, em análise, um dos objetivos do ensino da LP no EM é [...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos" (Brasil, 2018, p. 498), ou seja, contribuir para solidificar o domínio dos gêneros textuais/discursivos estudados no Ensino Fundamental e ampliar o repertório dos estudantes. Por isso, é importante observarmos quais são os gêneros mais valorizados pelo documento, para isso, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Gêneros textuais/discursivos por campos de atuação

Campos de atuação	Gêneros textuais/ discursivos
Todos os campos	vlog, videoclipe, videominuto, documentário, apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas.
Vida pessoal	Perfis, relatos autobiográficos, mapas, almanaques, playlists comentadas, fanzines, e-zines, gifs biográficos, biodata, currículo web, vídeocurrículo.
Vida pública	Palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, anúncio de campanhas, debate, discussão oral, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição - online, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquete, relatório.
Estudo e pesquisa	Apresentação oral, palestra, mesa redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, seminário, monografia, ensaio, (multissemióticos: videominuto, documentário, vlog científico, podcasts, relato midiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia).
Jornalístico-midiático	Aprofundar do EF (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, comentário, crônica, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot) Mais complexos (Reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião, vídeos, podcasts).
Artístico-literário	Resenhas, vlogs, podcasts literários e culturais, remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics, fanzines, e-zines.

Fonte: Nogueira (2022).

O quadro 1 exibe os gêneros textuais/discursivos que devem ser trabalhados durante os três anos do EM, em cada campo. Não há um direcionamento sobre quais abordar em cada série, o que pressupõe uma abertura para que as escolas realizem escolhas temáticas e textuais, "[...] vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de texto" (Brasil, 2018, p. 519). Esse é um aspecto positivo que torna o currículo menos engessado. O trabalho do professor, no entanto, acaba sendo direcionado pelo material didático, outro currículo (Nogueira 2022), cujos autores escolhem os gêneros mais voltados para a faixa etária dos estudantes.

O enunciado "[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital [...]" (Brasil, 2018, p.478), apresentado na Base oferece uma proposta de diálogo no ensino de LP que considere os gêneros impressos, multissemióticos e digitais, na construção do currículo, embora haja um grande enfoque para os gêneros digitais como se pode observar no quadro 1. Percebe-se com essa afirmação da página 478 que o documento considera que os "[...] atos comunicativos estão imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação [...] (Zacharias, 2016, p.24)", logo não há ruptura entre a cultura do impresso e do digital. Com isso, o documento, em estudo, espera que os estudantes de LP saibam interagir, utilizando os gêneros textuais/discursivos, provenientes de determinado campo da atividade humana, com enunciados oriundos da cultura impressa, escrita ou digital, para atender as necessidades comunicativas, inclusive do mercado de trabalho.

A cultura sempre empregou gêneros institucionalizados e gêneros do cotidiano, por isso o surgimento da linguagem digital trouxe uma expansão da variedade dos gêneros. A cultura digital reconfigurou certos gêneros e deu origem a outros. A cultura é entendida aqui como um processo complexo, que nasce da interação entre os homens, sendo possível, por meio do desenvolvimento da inteligência, domínio dos símbolos e dos meios de comunicação entre os indivíduos (Laraia, 2002).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão mudando todas as esferas da sociedade e toda a cultura em geral (Santaella, 2008). A Base reconhece que "[a] cultura digital perpassa

todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas" (Brasil, 2018, p.8). O aparecimento de novos gêneros está relacionado às necessidades, às ações socioculturais e às inovações tecnológicas, em plena fase da cultura eletrônica, surge uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação (Marcuschi, 2010). Os gêneros textuais/discursivos da atualidade são híbridos e multimodais com particularidades e discursividades que necessitam ser exploradas na escola.

Apresentamos, a seguir, um breve comentário sobre os campos de atuação propostos pela Base. Não há espaço, neste texto, para discutir todos os gêneros sugeridos pelo documento e nem é o objetivo do trabalho, porém é importante refletir sobre a abordagem das práticas de língua(gem) contemporâneas na aula de LP. Com esse intuito, elegemos, com base em estudos de outros pesquisadores da língua(gem) (Vergna, 2020; Sousa, 2020; Azzari; Custódio, 2013), a título de exemplificação, um gênero digital de cada campo, apresentado pela BNCC/EM, para discutir.

Como se pode observar no quadro 1, a Base reconhece que os gêneros textuais/discursivos são produzidos e circulam em diversos campos da atividade humana conforme as necessidades de comunicação (Bakhtin, 2011). Com isso, o documento conjetura que um mesmo gênero apareça em mais de um campo da atividade humana, como é o caso dos gêneros digitais: *vlog*, videoclipe, videominuto, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc. e que estão previstos para serem abordados nos cinco campos. Os gêneros digitais são aqueles que surgem no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais (Marcuschi, 2010). De acordo com Marcuschi (2010, p. 20),

> [e]sses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (Marcuschi, 2010, p. 20).

Os gêneros digitais rompem com a dicotomia apontada por Marcuschi (2010) entre o gênero oral e o escrito no contexto de ensino de LP, porque englobam uma multiplicidade de linguagens, que os estudantes devem conhecer e dominar para se inserirem nos contextos de comunicação em que vivem e atuam. A BNCC considera que esses gêneros multissemióticos, que integram sons, ícones, imagens estáticas e em movimento e hipermidiáticos, que associam diferentes mídias: digital, televisiva, impressa, são próprios da cultura digital e da cultura juvenil, "[...] ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis[...]" (Brasil, 2018, p.498). Feixa (1999) define cultura juvenil como um conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos de jovens. Esse conceito, segundo o autor, também abarca a maneira como jovens expressam suas experiências coletivamente mediante a construção de estilos de vida. A cultura juvenil, na atualidade, é marcada pelas transformações sociais decorrentes das TDIC.

O *vlog*, por exemplo, gênero bastante enfatizado pelo documento, para ser trabalhado nas aulas de LP, é um gênero multissemiótico da cultura digital emergente pela interferência de outros textos na comunicação humana. O *vlog* é uma espécie de blog em que os conteúdos dominantes são os vídeos, em vez de utilizarem textos para expressar as suas opiniões, os autores usam vídeos para compartilhar ideias sobre vários assuntos: tutoriais de maquiagem, aulas de ginástica, entre outros (Vergna, 2020). O *vlog* não é um gênero absolutamente novo, surgiu a partir do gênero diário e engloba a multimodalidade, integrando, foto, texto e vídeo e tem modificado as relações interpessoais. ao nascer, um novo gênero nunca suprime, nem substitui os gêneros existentes, mas acrescenta novas estratégias ao processo comunicativo (Medviédev, 2012).

Na época atual, a tela tem sido o principal suporte de leitura e escrita, exigindo conhecimentos que vão além da fronteira do impresso, tendo em vista a presença de textos multissemióticos (Rojo, 2012). A Base reconhece que a cultura digital e o uso de artefatos digitais, como *notebooks*, computadores, *tablets, smartphones* têm provocado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação dos sujeitos e a escola precisa acompanhá-las.

> No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 474).

O intuito do trabalho em LP, que se configura como um desafio, segundo o documento é ampliar as possibilidades de produção de sentidos dos estudantes e levá-los a engajar-se em práticas autorais e coletivas.

O primeiro campo proposto pela Base é o campo da vida pessoal, nele o estudante deve aprender a articular as aprendizagens dos outros campos a serviço de seu projeto de vida[34], "[a]s vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo [vida pessoal] podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida (Brasil, 2018, p. 488)." O projeto de vida pode ser entendido como os desejos, os sonhos, as necessidades dos jovens e o planejamento para o futuro (Costa, 2021).

As discussões sobre o projeto de vida vêm sendo realizadas, desde a década de 1990, pelos documentos dos organismos internacionais e materializada pelos documentos produzidos pelas fundações e com a aprovação da BNCC, ganhou contornos nacionais (Alves; Oliveira, 2020). Pensar em um projeto de vida já no Ensino Médio abre oportunidade para o autoconhecimento e o planejamento do curso da vida em vez de se deixar levar, é importante para que o estudante se sinta impulsionado a participar das atividades sociais, e isso faz parte do seu processo de construção identitária.

---

[4] Segundo Alves e Oliveira (2020), o termo "projeto de vida" foi registrado, pela primeira vez, no Parecer CNE/CEB nº 15/1998b, que definiu as DCNEM (2013) e se seguiu até a última versão da BNCC/EM. Além disso, havia referências ao projeto de vida em orientações e publicações da Unesco desde a Conferência de Jomtien de 1990 e o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também o recomendavam como fio condutor de boas práticas na educação da juventude (Alves; Oliveira, 2020).

O livro didático tem sido uma importante ferramenta para instrumentar o trabalho do professor há muitos anos, porém, a publicação de livros de projeto de vida está a serviço dos interesses mercadológicos utilitaristas dos agentes privados que interferem na educação. Além disso, Fundação Leman, Indústria de Aviação e Serviço (IAS), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Todos pela Educação (TPE) foram as instituições privadas, que mais atuaram na inclusão do projeto de vida na Base (Alves; Oliveira, 2020), pautado na noção do desenvolvimento do educando pelas competências.

O campo da vida pessoal privilegia práticas de linguagem relacionadas à ampliação do conhecimento do jovem sobre si e sua relação com o mundo. Se os sujeitos alunos se conhecerem melhor poderão posicionar-se melhor criticamente. Nesse sentido, a habilidade EM13LP19, desse campo, prevê que o estudante consiga apresentar-se com textos multimodais diversos (perfis variados, relatos autobiográficos, mapas, almanaques, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines*, *gifs* biográficos, biodata, currículo *web*, vídeocurrículo) e de ferramentas digitais (*gif*, *wiki*, site) para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos (Brasil, 2018).

O campo de atuação na vida pública é constituído por textos normativos, das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória (palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, anúncio de campanhas, debate, discussão oral, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição-*online*, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquete, relatório), que contemplam temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos (Brasil, 2018) e regulam a vida em sociedade. Um dos gêneros discursivos multissemióticos que Sousa (2020) destaca para o trabalho no campo da vida pública são as propagandas políticas, que, hoje em dia, circulam em diferentes suportes textuais (Marcuschi, 2008), como as mídias impressas e as redes sociais digitais, e se constituem por diferentes semioses. O olhar para os gêneros desse campo contribui para ampliar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à

atuação política e social, o que colabora para a construção do estudante como cidadão conhecedor de seus direitos.

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica (Brasil, 2018). O trabalho com gêneros desse campo permite a reflexão sobre a língua(gem) e a construção de conhecimento científico. Sousa (2020) destaca que o contato dos alunos com esses textos possibilita o domínio de gêneros que, normalmente, ficam restritos ao nível superior. Desse modo, as práticas de língua(gem) poderão conduzir a uma elaboração de textos adequados às normas técnicas científicas ainda no ensino médio.

No campo jornalístico-midiático espera-se que os jovens sejam capazes de compreender os fatos e as circunstâncias relatadas; adotar procedimentos básicos de checagem da veracidade das informações; identificar diferentes pontos de vista de questões polêmicas, entre outros. Para que os estudantes desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos, são sugeridos os gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, comentário, crônica, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, charge, charge digital, political *remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spots*) bem como o estudo de gêneros mais complexos (Reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião, vídeos, podcasts).

Muitos estudantes da contemporaneidade, participantes da cultura digital, ou seja, que têm acesso a ela, porque, infelizmente, nem todos têm, estão em contato com o gênero *meme*. O gênero *meme* é uma ideia difundida na internet (relacionada a acontecimentos de repercussão social) na forma de um *hiperlink*, que pode ser um vídeo ou imagem. Esse enunciado, ao se espalhar por meio das redes sociais, *blogs* e fontes de notícias produz determinada reação no sujeito, que curte, comenta, compartilha e até recria, com ferramentas de edição, imagem, áudio ou vídeo, outros *memes*, em uma atitude responsiva.

O campo artístico-literário, o último a ser apresentado pelo documento, tem o objetivo de levar os estudantes a expandirem seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si. A proposta da Base é que o ensino da percepção artística, incluindo a Literatura ocorra a partir dos gêneros do campo literário e não da abordagem histórica, como, tradicionalmente, vem sendo feito e como já recomendava as OCEM (2006, p.54) "[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias [...] devido ao caráter secundário de tais conteúdos". O intuito do trabalho com o foco nos gêneros textuais/discursivos, conforme a BNCC, visa possibilitar a compreensão dos níveis de leitura presentes nos textos e nos discursos dos autores. Espera-se, ainda, que a prática de leitura resgate a historicidade dos textos e que a arte seja reconhecida nas formas de crítica cultural e política, pois toda obra expressa uma visão de mundo. De acordo com o documento,

> [e]m relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

Esse enunciado revela o valor, presente desde os PCN (Brasil, 1998), de que o texto precisa ser o ponto de partida para o trabalho com a Literatura e que esse texto quase sempre é relegado a um segundo plano pela escola, já que se deve "intensificar o convívio com os estudantes". À vista disso, sugere-se que sejam trabalhados os seguintes gêneros digitais nas aulas de LP: *vlogs, podcasts* literários e culturais, remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics, fanzines*, *e-zines*, provavelmente, para ressignificar as antigas práticas de trabalho com o texto literário que agora necessitam assumir outros caminhos, em decorrência do uso cada vez mais latente das novas tecnologias pelos estudantes. O foco no uso dos gêneros literários digitais revela uma preocupação utilitária (Lenoir, 2016), ou seja, que visa atender as necessidades da comunicação, mas também

utilitarista, uma vez que as novas profissões talvez exigissem o domínio desses novos gêneros.

Um exemplo de gênero, proveniente do campo literário, valorizado pela BNCC, parte da cultura juvenil e do universo digital, a ser explorado pela escola são as *fanfics. O* gênero *fanfic* é uma história escrita por fã, a partir de um livro, quadrinho, *anime*, filme ou série de TV. Geralmente, usam ambientes como blog para a mídia escrita, mas navegam do mesmo modo por outros meios como os vídeos ou quadrinhos (Azzari; Custódio, 2013). A *fanfic* engloba a escrita criativa, o pertencimento a uma base de fãs em meios eletrônicos e a metalinguagem. A partir dos comentários que recebem, a cada capítulo publicado, os autores das *fanfics* pensam sobre como escrevem e vão remodelando seu texto em forma e conteúdo, de maneira colaborativa (Azzari; Custódio, 2013). Nas *fanfics* pode-se observar, com clareza, a hibridização dos discursos, um processo de interação discursiva entre diferentes vozes, as palavras alheias do discurso do autor se tornam próprias do discurso do fã (Volóchinov, 2017) quando a história é recontada. Isso ocorre porque é possível comunicar-se com as palavras dos outros em graus e formas diversas, que vão da simples reprodução à reelaboração da palavra alheia.

Segundo Azzari e Custódio (2013) o gênero *fanfic* tem sido mantido na periferia da esfera acadêmico-escolar por hibridizar cultura popular e literatura (canônica). Isso se deve à visão de literatura como uma disciplina escolar, cujos valores foram construídos historicamente pela cultura erudita canônica e exclui obras valorizadas em outras culturas. Dessa forma, um trabalho com o gênero *fanfic,* em sala de aula, é rico porque engloba os letramentos múltiplos (valorização da cultura juvenil e da cultura digital) e os multissemióticos (a diversidade de semioses). Consequentemente, possibilitaria aos discentes desenvolverem o letramento crítico.

O grande enfoque para o trabalho com os gêneros digitais, na Base, se deve, provavelmente, ao grande impacto que os conhecimentos digitais têm provocado no cotidiano dos estudantes, nas esferas da comunicação, "[...] cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica" (Bakhtin/Volóchinov, 2006, p. 43). Porém, a Base não assinala caminhos concretos para a realização desse trabalho com os gêneros digitais, como por exemplo, o *podcast* que seria um bom

aliado para se trabalhar o letramento multimídia. Essa questão só é problemática se o trabalho com o impresso for esquecido, o que está longe de acontecer na realidade das escolas públicas brasileiras. A cultura do impresso, ainda, é marcante nas escolas e é preciso que o professor reflita sobre como fazer a integração entre o impresso e o digital (Zacharias, 2016) em sala de aula.

Para compreender a função social dos gêneros textuais/discursivos nos cinco campos da atividade humana, apresentados no quadro 2, é necessário muito mais do que a convivência com as mídias digitais e os saberes técnicos, é indispensável que os estudantes possuam e desenvolvam um certo grau de letramento (impresso e digital), em que o sujeito se aproprie criticamente das novas práticas sociais de língua(gem). Ensinar língua somente por meio do letramento impresso é, nos dias atuais, enganar nossos alunos no seu presente e em suas necessidades futuras (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Considerações Finais

Neste texto, discutimos as relações dialógicas nos discursos sobre a concepção de gênero presente na BNCC/EM que prevê um trabalho em LP tendo por base os gêneros textuais/ discursivos. Esse discurso já estava presente em documentos anteriores e é reatualizado a partir de uma proposta de trabalho com um maior ênfase nos campos da atividade humana e nos gêneros digitais.

O uso dos gêneros multimodais e digitais, na atualidade, exige o domínio de novos tipos de letramento, já que como afirma Lemke (2010) o letramento sempre ocorre em algum gênero. Os textos, impressos e digitais, são compostos por várias semioses e, além do mais, os gêneros estão em mudança, devido às relações sociais do espaço da mídia digital (Rojo, 2016) e isso demanda uma nova mentalidade dos sujeitos para se apropriarem dos discursos.

A forte valorização dos gêneros digitais na BNCC/EM aponta para um currículo utilitário-utilitarista (Lenoir, 2016), baseado nas necessidades comunicativas e econômicas, já que a lógica do trabalho demanda sujeitos capazes de usar bem a língua(gem) para se comunicar, por meio de recursos tecnológicos. Assim, o novo cenário mundial, marcado pela cultura digital, exige que o sujeito saiba utilizar

os gêneros digitais nos processos comunicativos para tomada de decisões e resolução de problemas de forma autônoma. O ensino da LP, por meio dos gêneros textuais/discursivos, que obedece a lógica das competências e habilidades, evidencia o imediatismo mercadológico, que visa a frequente adaptação dos sujeitos as necessidades econômicas do mundo globalizado.

Referências

ALVES, Miriam Fábia; OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e inovação**. v. 7, n. 8, p. 21-35, 2020.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Maria Aparecida. Fanfics, Google Docs ... a produção textual colaborativa. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512 p.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 204 p.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Chaves. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, v. 56, n.2, p. 371-401, 2012. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 10 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 30 março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

Acesso em: 30 março 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Médio (DCNEM). *In*: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 30 março 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio. Acesso em: 30 mar. 2020.
DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.
FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas y tribus: antropologia de la juventud**. Barcelona, ES: Ariel, 1999.
LARAIA, Roberto Benedetti. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 49, n.2, 2010, p. 455-479. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt#. Acesso em 16 jul. 2021.
LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 61, p. 159-167, 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47109. Acesso em: 05 out. 2021.
MACHADO, Isabel. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.
Marchezan, Renata Coelho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115–131.
MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Azarias Rodrigues; BEZERRA, Maria Alice. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.21-36.
MARCUSHI, Luís Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. *In*: MARCUSHI, Luís Antônio; XAVIER, Ana Cristina. (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15- 80.
MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. 134 p.

NOGUEIRA, Susana dos Santos. **BNCC:** currículo utilitário-utilitarista de língua portuguesa/EM e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e o multiletramento digital. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12647. Acesso em: 8 maio 2025.

NOGUEIRA, Susana dos Santos; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Perspectivas do letramento digital na Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa para o ensino médio. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 48–71, 2020. Disponível em: https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/136. Acesso em: 19 set. 2021.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, Roxane. Novos letramentos, tecnologias, gêneros do discurso. *In*: SOUZA, Sérgio e SOBRAL, Ana (org.). **Gêneros entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.127-149.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eliana (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, José Pereira. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229. Acesso em: 24 set. 2021.

SOBRAL, Adail. Entrevista Especial VI – Adail Sobral. [Entrevista cedida a] Flaviane Moraes, Neil Franco, Rafael Alves e Tiago Guimarães. **O Consoante**, Maringá, 2019. Disponível em: http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/. Acesso em: 06 jul. 2022.

SOBRAL, Adail. BNCC e(em) perspectiva dialógica. Aula Aberta: **Bakhtin em diálogo.** 2022. 1 vídeo (2h 01min). Gellite Ufal. Publicado pelo Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wr50Vh1HSF8. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOUSA, Carlos. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos. **Revista X**, v.15, n.5, p. 123-145, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/72778. Acesso em: 28 out. 2021.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Maria Aparecida Ferreira de. A compreensão e a produção

colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao Instagram. **Revista Intercâmbio**, v. 45, p. 01-27, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50436. Acesso em: 29 out. 2021.

VERGNA, Márcia Aparecida. Base Nacional Comum Curricular: gêneros discursivos da cultura

Digital. **Linguagem:** Estudos e Pesquisas, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 45–59, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/64076. Acesso em: 21 set. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. Exposição do problema do discurso alheio. *In:* **Marxismo e Filosofia da linguagem.** Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 249-262.

ZACHARIAS, Vanessa Regina. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* **Tecnologias para aprender.** COSCARELLI, C. V. (org.). São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 15-26.

CONTRAPALAVRA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: A TENSÃO NA ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DAS CATEGORIAS BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM[1]

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM) [2]

Introdução

Este artigo é oriundo das discussões e análises realizadas pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Análise do discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE)[3], no âmbito do projeto de pesquisa Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento[4].

O objetivo deste trabalho consiste, à luz dos investimentos do GEPADLE, analisar, na materialidade da escrita, como artigos acadêmicos, direcionados à educação e ao ensino, têm mobilizado categorias bakhtinianas de linguagem e contribuído, na constituição de novos discursos, para a produção de conhecimento relacionado ao ensino e à aprendizagem. Especificamente neste texto, as implicações analíticas recaíram sobre um estudo da área de ensino em Geografia, o qual, a partir de uma faixa reivindicatória produzida por moradores da cidade de São Paulo, de um bairro da periferia, e publicizada por uma matéria jornalística, analisou a discursivização da categoria "espaço", tomando como medida os enunciados produzidos por sujeitos que nele habitam ou que por ele respondem de alguma forma. Nessa direção, o artigo ainda se propôs a oferecer, considerando a

[1] O capítulo que ora se apresenta foi publicado nos Anais do V SETED - Seminário de Estudos do Texto e do Discurso, no ano de 2023. A versão aqui disponível foi atualizada e revisada.

[2] Doutora e mestre em Letras – Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), com estágio pós-doutoral pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: janaina.fonseca@uftm.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1210-4910.

[3] Grupo coordenado pela Profª Drª Marinalva Vieira Barbosa e por mim, Profª Drª Janaína Zaidan Bicalho Fonseca, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

[4] Projeto aprovado pelo CNPq por meio da Chamada Universal MCTIC/CNPQ N.º 28/2018, processo: 4/27044/2018-9, finalizado em 2023.

análise, direcionamentos didáticos passíveis de orientar a aprendizagem nas aulas de Geografia.

As observações e os estranhamentos decorrentes do artigo em análise levaram a compreender como a cultura de escrita acadêmica tem produzido formas de escrever que conservam intacto o texto de referência teórica, por meio de inscrições parafrásicas e de citações diretas, retomando e solidificando os já-ditos que circulam no meio acadêmico, ainda que se trate de trabalhos, cujo contexto de produção se dê na articulação entre áreas do conhecimento. Também proveniente desta cultura, as modalizações e os termos generalizantes configuram estratégias retóricas que vêm sedimentando os consensos acadêmicos, especialmente aqueles ligados à área de ensino, e impactando numa produção muitas vezes estagnada de conhecimento.

A fim de demonstrar isso, este artigo inicia pelos traços constitutivos da escrita no texto acadêmico analisado, desde a remissão às categorias bakhtinianas de linguagem, até a formação de um discurso didático segundo, suspostamente, a teoria acionada; e termina com as considerações finais face às repercussões das discussões analíticas.

A Remissão Teórica Na Escrita Do Texto Acadêmico

Sobre o artigo em análise, apresentamos, inicialmente, um panorama geral da seção teórica que trata do conceito de "enunciado"; para, posteriormente, e considerando os estratos selecionados desta parte do *corpus*, nos deter nos procedimentos de escrita acionados em cada um deles.

A fim de consolidar a análise dialógica, à luz dos estudos de Bakhtin, o artigo analisado se concentra na produção de conhecimento próprio da Geografia escolar, em diálogo com a análise dialógica do discurso, transitando pelos conceitos de "enunciado", "signo ideológico" e "gênero discursivo". Como, porém, o primeiro se mostrou o mais produtivo deles, para não dizer quase exclusivo, concentramos nele nossas análises, com o objetivo de demonstrar sua constituição em outra área de conhecimento diferente da de Linguagem.

O conceito de "enunciado" é apropriado pelos autores do artigo para pensar a categoria "espaço" dentro da Geografia, a partir da sua dimensão dialógico-discursiva. Para isso, os autores assumem que o espaço não está desvinculado do seu conteúdo social e, por isso, poderia ser tomado considerando as relações dialógicas e ideológicas que o circunscrevem.

Os articulistas, então, abrem uma seção no artigo para conceituar "enunciado", categoria bastante produtiva e recorrente na teoria bakhtiniana de linguagem. Os procedimentos de escrita vislumbrados nesta parte do texto são marcados por paráfrases e citações que destacam ora Bakhtin (2016), ora Volóchinov (2019), respectivamente, nos textos "Os gêneros do discurso" e "A palavra na vida e a palavra na poesia", sem atenção para as singularidades conceituais e históricas presentes em cada um, tomando-se por vezes um pelo outro indiscriminadamente[5]. Isto é, "enunciado" é compreendido, no artigo, da mesma forma pelos dois estudiosos do Círculo bakhtiniano. Embora haja, sim, coerência entre ambos os filósofos da linguagem, é problemático, a nosso ver, não se explicar no corpo do texto o porquê do uso de duas obras diferentes oriundas da mesma vertente teórica.

Essencialmente, merecem ser destacadas as várias acepções de "enunciado". Este pode ser compreendido, a partir das diferentes obras do Círculo e de seus comentadores, como unidade de oposição à frase, unidade de comunicação, unidade de significação, unidade extralinguística de comunicação, manifestação particular de uma frase, produto de um processo enunciativo, manifestação do discurso, entre outras possibilidades. A flutuação do termo solicita, assim, seu enquadre numa ordem maior. Nessa medida, a tentativa de defini-lo passa por recortes distribuídos entre as obras do Círculo, não sendo possível elencar apenas um deles para conclui-lo. Até mesmo porque,

[5] "Como também é próprio do pensamento bakhtiniano, a concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas. Em *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica* (1926), assinado por Volóchinov, os termos *enunciado, enunciado concreto e enunciação* estão diretamente ligados a discurso verbal, à palavra e a evento." (BRAIT, 2014, p. 65, grifos da autora). Nas palavras de Brait, encontramos subsídio para afirmar o quão importante seria a diferenciação, no corpo do artigo analisado, das obras utilizadas para definir a concepção de "enunciado".

em coerência com a concepção bakhtiniana de linguagem, a unidade é tensamente ativa e, portanto, inacabada.

Igualmente conflituoso é, no fluxo frouxo das expressões genéricas "para/segundo o autor" (Qual deles? Bakhtin ou Volóchinov?), fazer com que o leitor perca o referencial anafórico de retomada da autoria.

As paráfrases são iniciadas por expressões como "para Bakhtin", "para o autor", "para Volóchinov" e "segundo o autor", numa composicionalidade típica de recensões, acompanhadas, em alguns momentos, por citações diretas. Apesar de se tratar de um procedimento de escrita autorizado em textos acadêmicos, chamamos atenção para o fato de a categoria "enunciado" ser definida sem articulação com a categoria "espaço". Dessa forma, as paráfrases e as citações buscam conceituar o que é "enunciado", sem concatená-lo ao conceito geográfico em destaque, o qual é desenvolvido no início do artigo, a partir, apenas, do ponto de vista de pesquisadores da Geografia; o que dificulta a produção de conhecimento entre áreas e torna a contribuição dos articulistas limitada.

Nesse sentido, pareceu desejável uma conceituação clara de "espaço" que sintonizasse as áreas de Geografia e de Linguagens. É dizer, numa sintaxe conformativa, "espaço e enunciado são assim definidos pelos principais estudiosos. No entanto, tendo em vista atender ao contexto de pesquisa a que este artigo se adere, a definição de espaço que melhor cabe às condições enunciativas de linguagem é esta." O uso da sintaxe adversativa, neste caso, colaboraria para criar um discurso teórico de contato entre as áreas do conhecimento e para o enfrentamento daqueles tomados de forma unidisciplinar.

Analisando especificamente os estratos selecionados do artigo, a observação recaiu, tendo em vista a frequência com que aparecem no texto, nos movimentos de escrita que trazem o teórico – seja por meio de paráfrases ou de citações diretas – e nos que remetem à voz dos articulistas no posicionamento, na explicação ou na "tradução" do referencial utilizado como base.

Passamos a apresentar, então, os estratos selecionados e a analisá-los detidamente:

Quadro 1 – Sobre o conceito de enunciado movimentado pelo artigo em análise

Nº	Expressões para referenciar um dito	Estratos sequenciais do artigo que definem/explicam o que é enunciado
1	Para Bakhtin (2016)	o enunciado é o elemento da comunicação verbal.
2	*(Articulistas)*	É o elo que torna possível a comunicação entre os sujeitos, por meio do qual as relações entre estes são construídas.
3	Para o autor	todo enunciado possui uma orientação social
4	*(Articulistas)*	isto é, possui um auditório, um leitor ou ouvinte presente ou presumido.
5	Citação direta de Volóchinov (2019)	"Essa dependência do enunciado em relação ao peso sócio-hierárquico do auditório (isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, dos seus bens, da profissão, do cargo [...]" (Volóchinov, 2019, p. 280) predispõe um outro a que se dirige.
6	Para o autor	o enunciado não se restringe ao texto verbal, possuindo também e como parte constitutiva daquele, uma situação extraverbal.
7	Para o autor	a situação e as posições sociais assumidas pelos sujeitos na comunicação discursiva que orientam o sentido do enunciado.
8	Para Volóchinov (2019)	o que interessa é o caráter expressivo do enunciado
9	*(Articulistas)*	isto é, como ele instaura ou faz ecoar as "tonalidades valorativas" que emergem das situações vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, interessa saber como as "relações de sentido" são produzidas. Relações de sentido são as próprias relações dialógicas.
10	Isso quer dizer que, segundo o autor,	o enunciado sempre está em busca de uma resposta, sempre procura o seu outro
	(Articulistas)	daí o caráter dialógico, porque a relação e os processos de identificação e significação se

11		constroem na relação eu-tu; este outro é o outro sujeito do discurso que vê o meu eu, o qual participa da interação discursiva.
12	Em suas palavras	"Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2016, p. 25).
13	Como afirma Volóchinov (2019, p. 276-277)	todos os enunciados serão construídos justamente do seu ponto de vista; as opiniões e avaliações de um sujeito são de natureza social, assim, quando se fala, se fala de um lugar que representa o grupo social ao qual este sujeito pertence.

Fonte: elaborado à luz do artigo em análise, 2022.

Nos estratos de 1 a 4, o artigo apresenta o conceito de "enunciado" a partir de Bakhtin (2016), fazendo uso do processo parafrásico. Em 2 e 4, especificamente, o movimento que se vislumbra é o de definição e o de explicação, marcados, respectivamente, pelo verbo ser em "É o elo que..." e pelo operador argumentativo "isto é", os quais estão intimamente interligados às conceituações teóricas a que se referem. Ou seja, trata-se de retomadas intratextuais, as quais não se afastam do texto de base. Independentemente das expressões atributivas (para o autor/segundo o autor etc.), neles se redefiniu e se (re)explicou o que já foi dito por Bakhtin, demonstrando os esforços dos autores para "traduzir" o conceito de "enunciado".

Na sequência, o estrato 5, que traz uma citação direta de Volóchinov (2019), consolida as explicações dos autores em 4, relativamente à ideia de auditório, num tecido organizacional que destaca o procedimento de retomada e de fortalecimento dos pressupostos teóricos. Em 5, inclusive, inicia-se com a citação e finaliza-se com as palavras dos autores – "predispõe um outro a que se dirige", demonstrando, em uma sintaxe de encaixe, a dependência do artigo em relação ao discurso teórico.

Em 6, 7 e 8, destacam-se, por intermédio da paráfrase, atributos do "enunciado", como o de não se restringir ao aspecto verbal e o de

ocorrer em uma situação extraverbal, a qual, juntamente com as posições sociais dos sujeitos, orienta o seu sentido. Desfocalizado o aspecto verbal, a importância recai sobre a expressividade do enunciado. Mais uma vez, assim, é perceptível o alinhamento coesivo destacado pelos autores do artigo, que partem desde o que é o "enunciado" até quais são os seus atributos ou condições de existência, sempre próximos do texto teórico. O estrato 9 sumariza o que foi dito em 6, 7 e 8. Ele inicia com o operador argumentativo "isto é", num empenho de "tradução" para o leitor do que se quis dizer nos trechos antecedentes: "tonalidades valorativas", "situações vividas" e "como as 'relações de sentido' são produzidas" foram as expressões utilizadas em 9, em consonância, nesta ordem, com "posições sociais dos sujeitos" (7), "situação extraverbal" (6) e com "expressividade do enunciado" (8), mencionadas nos estratos destacados. O que comprova a retomada do texto teórico na voz dos autores.

Na continuidade do artigo, os estratos 10 e 11 também "traduzem", conforme a expressão explicativa "isso quer dizer que" (10) e os operadores "daí" e "porque" (11), dizeres anteriores, especificamente, os do estrato 9, já que buscam explicar o dialogismo na linguagem, de acordo com o que anunciou este último em sua finalização.

Por fim, 12 e 13 coroam, o primeiro com a citação direta e o segundo com a paráfrase, os procedimentos de "tradução" teórica. Em 12, o trecho "toda compreensão é prenhe de resposta" – retirado de Bakhtin (2016) – está alinhado com o excerto "o enunciado está em busca de uma resposta", presente em 10, que manifesta as palavras dos autores. Já em 13, parafraseado de Volóchinov (2019), "quando se fala, se fala de um lugar que representa o grupo social ao qual este sujeito pertence" interliga-se com "a relação e os processos de identificação e significação se constroem na relação eu-tu", presente em 11 e que carrega as palavras dos autores. Igualmente a outros estratos já analisados, aqui se observa esse espelhamento criado entre o texto teórico e os procedimentos de explicação, definição, "tradução" feitos pelos articulistas.

Finalizados os estratos e voltando-se novamente para o todo, percebemos na composição do artigo pelo menos duas segmentações que parecem dificultar a compreensão do leitor – majoritariamente constituído pelo campo do ensino em Geografia, e não do de

Linguagem. A primeira está na divisão teórica entre o que pertence ao campo da Geografia e ao que se relaciona à esfera da Linguagem; a segunda está na apresentação de todos os conceitos teóricos para, na sequência e apartada destes, a demonstração analítica e os encaminhamentos didáticos, causando uma aparente relação "esquizofrênica" entre as seções do artigo.

Concentramo-nos, nesta seção, na primeira segmentação em razão dos nossos objetivos, os quais se voltaram para os procedimentos de escrita, especialmente quando acionados em pesquisas da área de educação e ensino em diálogo com a de Linguagem bakhtiniana, visando compreender se o artigo que se caracteriza nessa condição constitui ou não um conhecimento próprio.

A partir da primeira segmentação do artigo, ocorreu, na nossa perspectiva analítica, o que já foi confirmado por Fairchild em outras ocasiões e estudos:

> as repetidas recomendações de que toda citação ou paráfrase deve ser acompanhada das devidas referências, mesmo que corretas do ponto de vista ético, estimulam o *crescimento de um estilo de escrita pautado em citações e paráfrases* (Fairchild, 2017, p. 234, grifos do autor).

Observamos que esse "estilo de escrita" foi utilizado pelos autores durante a condução do referencial teórico destinado à área de Linguagem. No caso das paráfrases ou das retomadas que chamamos de "tradutórias", escrever com as próprias palavras é somente escolher os modos de dizer, e não, necessariamente, mostrar um posicionamento autêntico, seja negociando, seja confrontando o discurso teórico de referência.

Compreendemos, juntamente com Fairchild, que "não se é autor do resumo ou das palavras-chave como se é autor da análise de um dado, de uma nota de rodapé ou de uma seção de referências bibliográficas." (Fairchild, 2017, p. 219). Ou seja, os graus de autoria no interior de um próprio texto podem se dar a variações. Essas diferentes formas de se inscrever como autor de um texto nem sempre correspondem, na mesma proporção, a um percurso autônomo de escrita. Logo, é possível que esse raciocínio tenha convencionalizado uma atuação menos ativa quando se trata de estabelecer um referencial teórico nos artigos acadêmicos.

Pelo nosso entendimento, porém, os estudos entre áreas ofertariam oportunidades suficientes para colocar os discursos teóricos de duas áreas do saber em negociação ou confronto; de forma que as paráfrases ou as citações diretas não cumprissem somente o papel de retomada e de consolidação dos já-ditos, mas sim de recursos enunciativos para conduzir uma discussão teórica, e não uma súmula do percurso epistemológico feito por outrem.

A Constituição de um Discurso Didático na Escrita do Texto Acadêmico

Partimos agora para o que chamamos, anteriormente, de segunda segmentação do texto do artigo, a qual apresenta todos os conceitos teóricos para, em seguida, estabelecer a demonstração analítica e os encaminhamentos didáticos. Iremos nos deter neste último ponto, em virtude de o objeto em análise se pautar na teoria dialógica do discurso para construir caminhos acerca da produção de conhecimento na Geografia escolar.

Os autores analisam, primeiramente, o "enunciado" presente na faixa em conjunto com alguns pontos da matéria jornalística que a publicou e, por último, ofertam possibilidades didático-pedagógicas em conformidade com a análise. Após a leitura integral do artigo, procedemos à busca de termos relacionados ao ensino, como "didático/a(s)", "pedagógico/a(s)", "ensino", "aprendizagem", "aluno/a(s)", "professor/a/(es/s)".

A busca nos retornou os seguintes excertos:

1. "com os objetivos de **ensino** traçados para pensar uma leitura geográfica do espaço, **o/a professor/a** de geografia *pode* se valer de <u>inúmeras</u> intervenções **didático-pedagógicas**." (p. 119).

2. "a fim de que o **aluno** desenvolva sua autonomia intelectual." (p. 119).

3. "pensar um processo **didático** que busque compreender essa 'ação dialógica' para entender o próprio espaço." (p. 120).

4. "Apresentar, pesquisar, compara, debater a contradição entre o que a polícia militar diz e o que o enunciado da placa revela, somados os depoimentos na matéria, *é fundamental*

para o desenvolvimento de um processo **didático**-investigativo, o que requer que outras práticas sejam inseridas no processo **didático**." (p. 128).

5. "a segurança na periferia, como forma de aludir ao espaço vivido pelo **aluno**." (p. 128).

6. "Esse ponto sugere uma problematização feita pelo **professor** para que seus **alunos** sejam capazes de refletir e elaborar hipóteses sobre essa questão e iniciar um processo de investigação que pode levar a comparação entre bairros." (p. 129).

7. "ou até mesmo, como esse tipo de evento ocorre nos bairros onde os **alunos** moram ou no qual a escola está localizada." (p. 130).

8. "*pode-se* verificar com os **alunos** se esse tipo de enunciado *pode* aparecer em outras cidades – médias ou pequenas, para averiguar se esse problema é apenas de centros urbanos maiores" (p. 131).

9. "Nesse sentido, a faixa foi considerada como uma porta de entrada no espaço, para, por meio dela, conhecê-lo. *É importante* que esse tipo de processo **didático** mescle a pesquisa pelo discurso, mas também se dedique a investigar dados quantitativos, históricos e outros documentos, como relatórios, entrevistas ou até mesmo e se possível a pesquisa de campo, a depender do objeto de conhecimento." (p. 132).

10. "para que o **aluno** seja confrontado com dados da realidade social de fontes seguras." (p. 132).

11. "nos interessa saber como, de posse do discurso alheio, o **aluno** pode construir seu conhecimento de forma crítica observando tais discursos e suas refrações sígnicas. *É preciso* também que o **aluno** reconheça e relacione as práticas espaciais que estão juntas com o projeto discursivo." (p. 135).

12. "a prática **pedagógica** se constitui de múltiplas metodologias e materiais **didáticos** por meio dos quais o processo de **ensino-aprendizagem** se realiza." (p. 136).

13. "possibilidade de levar o **aluno** a pensar por si só com base em evidência." (p. 136).

14. "Partindo do que o **aluno** já sabe, com os fundamentos da ciência geográfica, dos dados empíricos e da perspectiva

> dialógica do discurso, desenvolver seu raciocínio geográfico de forma intencional. Assim, *sugere-se* que o raciocínio geográfico desenvolvido pelo **aluno** seja capaz de produzir um conhecimento geográfico da realidade de forma mais sistematizada e organizada. Nesse sentido, *aceita-se* que o raciocínio geográfico se desenvolve ao mesmo tempo em que o **aluno** produz conhecimentos." (p. 136).

Destacamos, nos excertos do *corpus*, três critérios: 1. Negritado, estão os termos utilizados na busca e que se referem ao ensino-aprendizagem; 2. Sublinhado, aqueles a que chamamos de "vicários", os quais substituem, por meio de expressões genéricas, o que não foi devidamente definido e explicado no decorrer do texto; 3. De itálico, as modalizações que demarcam o posicionamento dos autores em relação a como encaminharam as possibilidades de trabalho em sala de aula.

Entendemos que um artigo não é o mesmo que um plano de aula e que, por isso, manifesta-se de uma outra forma, sem notabilizar as etapas de ensino. Ainda assim, acreditamos que, por se tratar de uma pesquisa que tinha por objetivo "discutir o dialogismo bakhtiniano como possibilidade para se pensar o espaço nas aulas de geografia na educação básica em sua dimensão dialógica-discursiva" (p. 119), ausentaram-se dimensões mais criteriosas que buscassem alinhavar a teoria e os conceitos tratados ao longo do texto à formação do "espaço" nas aulas de Geografia.

No uso das modalizações, os autores defendem uma postura de comprometimento com e de apreciação do dito, conforme se vislumbra em 4 (É fundamental), 9 (É importante) e 10 (É preciso), cujos exemplos demonstram a qualificação do que é posto como certeza e verdade no eixo do ensino e dos seus desdobramentos. Outras modalizações atentam-se para a possibilidade e para a liberdade no trabalho didático, de acordo com 1 (pode), 8 (pode-se/pode) e 14 (sugere-se/aceita-se). Nessa medida, entre a prescrição e a orientação, os autores constituem um discurso de controle e monitoramento das práticas didáticas e, consequentemente, um discurso que categoriza o saber escolar num espaço de descontinuidades e de permanências.

Em conjunto com as modalizações, os termos vicários não consolidam os possíveis movimentos didáticos, já que "inúmeras intervenções didático-pedagógicas" (1), "outras práticas inseridas no processo didático", "esse tipo de enunciado" (8), "esse tipo de processo didático" (9) e "múltiplas metodologias" (12) não colaboram, posto que evasivos, para a devida intervenção do professor em sala de aula. Dessa forma, a permanência de discursos estéreis na esfera do ensino-aprendizagem não implementa mudanças e não surte efeitos na modificação que ser quer ver na escola.

O próprio Bakhtin, em "Teoria do romance", cujo título apesar de específico colabora para a compreensão da constituição de discursos na vida externa a essa forma narrativa, assevera que qualquer discurso, uma vez acionado, já está impregnado de pontos de vista pré-constituídos. Ele assume que

> todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística. (Bakhtin, 2015, p. 48).

Esses "discursos alheios" a respeito do objeto parecem ter tomado forma no discurso didático construído no decorrer do artigo, visto que os modos de dizer (ou seja, "a feição estilística" do texto), povoados por modalizações asseverativas e avaliativas voltadas para a condução das maneiras de agir dos sujeitos na escola, bem como por termos vicários que, embora deixem o agir à deriva, também objetivam apontar caminhos para a prática em sala de aula, regulam o fazer do outro a partir de relações hierárquicas que costumam se desenhar no discurso didático, assumido e reconstruído pelos articulistas. Seria função do discurso acadêmico rompê-lo por meio de uma "interpretação ativa", a qual, "ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-

relações complexas [...] enriquece-o com novos elementos." (Bakhtin, 2015, p. 55). No caso do presente texto em análise, parece se travar um dialogismo velado, para o qual "o segundo interlocutor é invisível, suas palavras estão ausentes, mas deixam profundos vestígios que determinam todas as palavras presentes do primeiro interlocutor." (Bakhtin, 2018, p. 245). O segundo interlocutor, aqui, seria justamente a instância institucional que demarca as relações de força presentes no discurso didático, e não totalmente rompidas pelo discurso acadêmico.

Por outro lado, ao sinalizarem para a natureza investigativa do processo didático em Geografia e para a verificação de evidências por meio de dados empíricos – como relatórios, entrevistas e pesquisa de campo, os autores apontam caminhos mais factíveis na construção do "espaço" e na ressignificação do discurso didático. Entretanto, o conceito de "enunciado" não é resgatado nesta parte do artigo. Isto é, como esses supostos dados dialogam com a faixa tomada como referência? Não seriam esses dados, por si só, "enunciados" ativados em situações históricas, sociais e culturais, escritos por sujeitos com posturas valorativas específicas e, sobretudo, pertencentes a outros "espaços" físicos e enunciativos? Ao proporem extrapolar os limites da faixa tomada como *corpus* de análise, de que lugar possivelmente falam essas outras fontes, com quais interesses, propósitos e buscando quais leitores? E, especialmente, como constroem metadiscursos e subtextos sobre o "espaço", uma vez ausentes do "espaço" em discussão no artigo?

Assim, "espaço" e "enunciado" parecem cindidos em determinados momentos. O "espaço" revela as vulnerabilidades sociais porque os "enunciados" nele, dele e sobre ele geram esse efeito. Nessa medida, o lugar não é revelado apenas pelo "enunciado" inscrito no "espaço", como é o caso da faixa, mas também pelas outras vozes que enunciam, com propósitos diversos, esse mesmo "espaço". O dialogismo, então, não está presente somente nas respostas, reações, adversidades, animosidades, resistências e lutas geradas pela faixa, mas também por uma série de enunciados que constituem outros discursos ressignificados no fluxo dos dizeres. O dito, portanto, não está somente no enunciado da faixa, mas nos discursos que constroem esse enunciado.

O discurso didático formado pelo artigo, então, considerando os procedimentos de escrita desde as segmentações até as modalizações e os termos vicários, corre o risco de deixar uma lacuna nas práticas de ensino que propõe à luz da teoria bakhtiniana.

Considerações Finais

Ao final deste artigo, apuramos que os principais procedimentos de escrita encontrados no texto analisado foram estes: a) segmentação entre as seções teóricas dedicadas à Geografia escolar e à Teoria dialógica da linguagem; b) segmentação entre as seções teóricas e as analíticas; c) uso constante de paráfrases, de citações diretas e de retomadas na definição do conceito de "enunciado"; d) uso de modalizações asseverativas e apreciativas, assim como de termos vicários na constituição de um discurso didático; e) não retomada dos conceitos teóricos na construção discursiva voltada para o ensino.

O discurso de contato entre áreas que se esperava ver em um artigo que, em tese, possibilitaria esse diálogo é inviabilizado. Talvez porque os procedimentos de escrita escolhidos não deram conta de movimentá-lo, uma vez preocupados em destrinchar os encaminhamentos teóricos de cada área separadamente. Para além disso, as orientações didáticas não se centraram nas concepções de "enunciado" e de "espaço" anteriormente desenvolvidas no artigo, mas sim numa prática didática mais generalista, por meio de procedimentos de escrita que não interligaram o teórico à análise, mas sim que prescreveram e orientaram a postura do aluno e do professor em sala de aula.

Assim, a produção de conhecimento intermediada pelos procedimentos de escrita anteriormente sinalizados diminui as possibilidades de construção de novos saberes no campo do ensino, pois, apesar de apresentar direções práticas de serem realizadas na escola, carece de sistematizar as estratégias de didatização e de compatibilizá-las com as fundamentações acionadas no texto.

Os estudos, portanto, que se propõem a discutir o ensino, precisam se atentar para como os dados empíricos alimentam as condições teóricas. Para isso, parece urgente uma escrita que não seccione um elemento do outro, sobretudo se a junção dos dois é

pensada para ter entrada na sala de aula. A tarefa é ainda mais árdua caso se trate de uma experiência entre áreas, pois o ensino, ao menos na realidade brasileira, é ainda bastante disciplinar, o que pode causar um efeito de mera ornamentação em uma das áreas. A supervalorização de uma no que tange ao instrumental e à análise, potencializada pela escrita, pode facilmente romper com a integralidade da outra.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de tradução russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

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

BRAIT, Beth. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 61-78.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Da interpretação à apreciação: a autoria acadêmica no contexto do novo produtivismo. **Revista Trama**, Cascavel, n (28): 213-239, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

SEBASTIÃO MELO E O *CHINELO*: UMA ANÁLISE ACERCA DA RESSIGNIFICAÇÃO NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024, EM PORTO ALEGRE

Cláudia de Marchi (PUCRS) [1]

Considerações Introdutórias

As eleições para a prefeitura na capital gaúcha sucederam a uma catástrofe político-climática de grandes proporções, embora não imprevisíveis: em um "documento assinado por mais de 40 engenheiros e técnicos de saneamento" constava "que o sistema de proteção contra inundações de Porto Alegre falhou porque não recebeu a manutenção necessária" (Jornal Nacional, 2024), ou seja, não se olvida do alto volume de água gerado pelas chuvas ocorridas, mas as proporções poderiam ter sido minoradas se tais manutenções ocorressem. A responsabilidade pela concessão de verbas para a manutenção do que ocorre no âmbito municipal é da gestão do município, embora muitos cidadãos possam desconhecer tal fato.

O prefeito da cidade, Sebastião Melo, esquivou-se sempre que possível da sua incúria documentada. Candidato à reeleição concorreu com a deputada federal Maria do Rosário (PT), aguerrida e combativa na defesa dos direitos humanos durante todos os seus mandatos e, por isso mesmo, bastante perseguida pela trupe bolsonarista (Foster, 2023) experta em disseminação de notícias falsas.

Sebastião Melo (MDB), aliado do ex-presidente Jair Bolsonaro concorreu com Betina Worm, do Partido Liberal (PL) (CNN, 2024). Antes das eleições, opositores e opositoras da gestão do atual prefeito, lançaram a hashtag #foramelo, da mesma forma, passaram a chamar o cidadão de "Melonaro", pois representa os mesmos interesses e ideologias do ex-presidente, atualmente, inelegível. Após a enchente ocorrida em maio, começou a circular no Instagram e demais redes sociais as hashtags #chimelo, unindo a gíria "chinelo"

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutoranda em Teoria da Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras.

com o sobrenome do candidato. Algumas pessoas da esquerda porto-alegrense passaram a usar os termos "chinelo" e "chinelão" para definirem a figura candidata à reeleição e as palavras "chinelagem" ou "chinelice", para caracterizar a sua conduta na administração municipal.

Pretendemos, neste artigo, estudarmos a apropriação dos termos ofensivos pela equipe de marketing da campanha de Sebastião Melo e como, usando-lhes, fomentou o seu laço com as comunidades que nutriam simpatia pelo cidadão que conseguiu a vitória no pleito. Trataremos da ressignificação dada a gíria "chinelagem", com suas variações, que, segundo Luís Augusto Fischer (1999, p. 44), provém de "chinelão" e é definido como:

> [...] altamente depreciativo, um xingamento forte. Chamar alguém de chinelão equivale a dizer que o insultado é bagaceiro, pobre, mal arrumado, descomposto, mal-educado, tudo isso junto. Também se usa, mais contemporaneamente, dizer chinelo, no mesmo sentido. Usa-se a forma feminina, também, chinelona. Daí que chinelagem seria os atributos e comportamento do chinelão.

A ofensa direcionada ao prefeito reeleito é elitista pela própria significação atribuída à gíria. Não podemos olvidar do fato de que o Brasil é subdividido em quatro classes específicas: a dos "endinheirados", qual seja, a ínfima elite do dinheiro, classe dominante; a da classe média e suas frações dentre as quais estão os indivíduos que detém a posse do capital cultural valorizado, ficando, portanto, num local intermediário entre a classe dominante e aqueles que não detêm privilégios; a classe trabalhadora, precária em sua maioria; e, por fim, a classe dos excluídos, a "ralé brasileira", situada abaixo da linha da dignidade. (Souza, [2016], p. 58-60).

A pobreza, segundo Adela Cortina (2020, p. 153), significa, antes de tudo, a ausência de liberdade, a impossibilidade de o indivíduo realizar projetos de vida motivadores e a carência das capacidades básicas necessárias para assumir o comando da própria vida, logo, uma pessoa pobre não se sente agente de sua existência, mas "um sujeito paciente na loteria natural ou social, à mercê dá própria sorte, sem poder buscar a felicidade da maneira que gostaria de escolher", isto posto, o direcionamento da ofensa ao candidato foi de suma importância para que o "jogo virasse", pois terminou ferindo o brio e

o moral de toda pessoa desabonada que já foi chamada de "chinelona" ou que, ao menos, conhece o teor depreciativo da palavra. Na toada da filósofa espanhola (Cortina, 2020, p. 23), a pessoa que despreza a outra, no caso, através de gíria ofensiva, assume uma posição de superioridade característica das fobias grupais baseadas em assimetrias, ou seja, a crença de que a raça, a etnia, a orientação sexual, a crença religiosa ou ateia daquele que despreza o outro, sejam superiores às de quem ofende.

Não conseguimos cotejar quando surgiram as hashtags com tais insultos, mas, às vésperas do primeiro turno das eleições, ao fim de setembro, desagradado pelo fato de o candidato à reeleição gabar-se em algum vídeo de campanha por ser criador da Noite dos Museus, o historiador Francisco Marshall, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e figura relativamente conhecida no âmbito cultural de Porto Alegre, gravou um vídeo postado em seu Instagram @chicomarshall, elucidando sobre como ocorreu a criação de tal evento do qual foi curador "nas duas primeiras edições, durante a gestão de Nelson Marchezan Júnior (PSDB), antecessor de Melo", entretanto, ao fim do vídeo, o professor refere-se ao prefeito como "lixo" e "chinelo". Em decisão proferida nos autos do processo número 060046-11.2024.6.21.0161 do Tribunal Regional Eleitoral, "o juiz José Ricardo Sanhudo considerou que Marshall utilizou adjetivos pejorativos à pessoa do prefeito, motivando a determinação de retirada do vídeo" que deveria ocorrer até as 23h59 do dia 3 de outubro:

> O uso das expressões "lixo" e "chinelo", dirigidas clara e indubitavelmente à pessoa do candidato, não têm qualquer relação com a crítica política às suas ações, seja quanto ao evento cultural "Noite dos Museus" (mote da manifestação ora em análise), seja quanto ao restante do conteúdo opinativo da manifestação, que critica outros aspectos da gestão", escreveu o magistrado. "Reconheço a ocorrência de ofensa à imagem do representante." (Medina, 2024).

Após nomear advogado para atuar em sua defesa, em 2 de outubro, o historiador fez uma enquete injuriosa em seu Instagram onde conta sobre a intimação recebida, insere o número do processo supracitado e, para não falar a palavra "chinelo" ou "chinelão", toda vez que se refere ao candidato à reeleição, ergue um chinelo azul.

Salientemos aqui que o apelido de "chinelão" acompanha o candidato desde quando ele era vereador na cidade (Benfica, 2024), desta vez, porém, a ofensa à honra do prefeito foi feita e gravada por um professor universitário que já foi colunista da Zero Hora, porém não foi ele quem cunhou o termo para definir o candidato, inclusive, existe no Instagram um perfil chamado @melochinelao cuja primeira postagem é de 24 de maio deste ano.

No dia da comemoração ao resultado do primeiro turno das eleições em que liderou com 49,72% dos votos válidos contra 26,28% de Maria do Rosário (PT), Sebastião Melo, aparece segurando um chinelo azul enorme e canta, animado, com seus apoiadores: "É Melo, de novo, o chinelão do povo" (Velleda, 2024):

Fonte: Foto de César Lopes / Divulgação / Correio do Povo.

O candidato de programa ultraliberal, como era o de Marchezan, executou "com a habilidade de um velho político que transita nas periferias, cada vez mais adotando o estilo populista do personagem simples de 'chapéu de palha'[2] que ele criou." Frisemos aqui que o populismo é caracterizado pela prática de atos direcionados aos setores populares terminando por retirar-lhe a condição de

[2] Não iremos nos ater ao uso do chapéu, pois ele não representa uma circunstância tão ofensiva quanto a referente a gíria "chinelo" e suas variações, ademais, o seu uso pelo candidato não é recente conforme a matéria de Luciano Fedozzi, no Sul 21, publicada em setembro de 2023.

protagonistas. (Fedozzi, 20023). No dia 17 de outubro de 2024, em seu Instagram, a assessoria de marketing do candidato publicou:

Fonte: https://www.instagram.com/sebastiaomelopoa/ publicado em 17 de outubro.

E, em 23 de outubro, uniu o chinelo azul ao famoso chapéu de palha:

Fonte: https://www.instagram.com/sebastiaomelopoa/. Publicado em 23 de outubro.

Na comemoração de sua vitória no segundo turno, Melo comemora dançando, cantando e arremessando chinelos aos seus apoiadores. (Rollsing, 2024).

Situando o leitor acerca dos fatos que norteiam nossa pesquisa, pretendemos, através dos conceitos do Círculo de Bakhtin, especialmente, de Volóchinov, aliados àqueles trazidos por Marie-Anne Paveau, Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas em sua obra *Ressignificação em Contexto Digital*, explicar como um termo pejorativo foi ressignificado pela campanha de marketing do candidato reeleito que conseguiu aproximar-se ainda mais da massa popular da cidade. O contradiscurso comumente ocorre por parte das pessoas de ideologia política esquerdista, neste caso em questão, o candidato da direita saiu "lucrando" em matéria de popularidade dando nova significação a um termo utilizado pela oposição com o fito de menosprezá-lo e escarnecê-lo.

A Palavra Enquanto Signo Ideológico e a Variação de Suas Significações de Acordo Com o Círculo de Bakhtin

A palavra, segundo Volóchinov (2021a, p. 100), é integrante indispensável de toda criação ideológica, ou seja, os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (quadro, música, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. A palavra se torna um *medium* da consciência individual, a sua realidade, como a de qualquer signo, está localizada entre indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, ela é o "material sígnico da vida interior: a consciência (discurso interior)" que, por sua vez, é um fato social e ideológico que se "forma e se realiza no material sígnico criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada" (Volóchinov, 2021a, p. 97).

O material através do qual a consciência se desenvolveu foi a palavra. Ela pode servir como um signo de uso interior, realizando-se como tal sem ser externamente expressada. Está é a razão pela qual "o problema da consciência individual, tomado como *palavra interior* (e em geral *signo interior*)", é uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem:

> Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra: fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (Volóchinov, 2021a, p. 101).

A palavra, embora seja um signo ideológico por excelência, é o único signo neutro em relação a qualquer função ideológica específica, podendo assumir qualquer função de ideologia, seja no discurso científico, no religioso, no moral, no estético (Volóchinov, 2021b, p. 98-99) e, como verificamos em nossa pesquisa, político, além de ideológico, uma vez que o candidato injuriado por gíria elitista não possui pautas ideológicas que contemplem a população de baixa renda.

Para o círculo dos filósofos da linguagem da análise dialógica do discurso, o foco não é o signo linguístico, mas o ideológico, pois não dizemos ou escutamos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou frívolas, agradáveis ou desagradáveis, afinal elas são impregnadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. A palavra "chinelo" significa um calçado barato cujo uso ligamos, de regra, a temperaturas quentes, pois comumente é utilizado no verão, da mesma forma, apesar de mudarem as marcas, o preço e, consequentemente, a simbologia de *status* de alguns chinelos, não podemos olvidar que ricos ou pobres, residentes no Sul ou no Norte e Nordeste deste país, calçam seus chinelos em casa, para irem à praia ou em outras ocasiões. Por este motivo, nos permitimos fazer um chiste e afirmamos que chinelos são "democráticos" em seu uso. O Dicio (Dicionário On-Line de Português) traz "meter ou pôr (alguém) num (ou no) chinelo" como expressão que significa suplantar, humilhar e embaraçar alguém.

Em consonância com o círculo de Bakhtin, o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem um *auditório social* estável que configura o ambiente no qual se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações, por exemplo, em

consequência disso, quanto mais culta for uma pessoa mais o seu auditório irá se "aproximar do auditório médio da criação ideológica, mas, em todo caso, o interlocutor ideal não é capaz de ultrapassar os limites de uma determinada classe e época":

> A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (Volóchinov, 2021b, p. 205)

A palavra só pertence unicamente ao falante no ato fisiológico da fala, mas a própria escolha dela é feita através da reserva social de signos disponíveis e, claro, conhecidos pelo falante, enfim, é a situação social mais próxima e o meio social mais amplo que determinam, de dentro, a estrutura do enunciado (Volóchinov, 2021b, p. 206). Em Porto Alegre, às vésperas das eleições municipais, mesmo tendo outras opções para designar o candidato a reeleição, a oposição, para muito além das palavras de um historiador, resolveu caracterizá-lo com uma gíria que menospreza as pessoas mais humildes e desprivilegiadas.

O esquema saussureano de falante e ouvinte, no qual este seria passivo e aquele ativo, não é, para o círculo dos filósofos da linguagem russos, falso, mas passa a soar fictício quando focamos no objetivo real da comunicação, pois ele representa um momento abstrato do ato real da compreensão que gera uma atividade responsiva por parte do falante (Bakhtin, 2016, p. 26). O ouvinte, ao compreender e perceber o significado linguístico do discurso pode concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo, preparar-se para usá-lo, exercendo a sua posição responsiva que pode ter início assim que o falante começa o seu discurso:

> Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela

> forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta. (Bakhtin, 2016, p. 25)

O objeto do discurso do falante é um "palco de encontro" com opiniões de interlocutores imediatos ou com pontos de vista, teorias e visões de mundo que possuem uma expressão verbalizada constituindo o chamado discurso do outro que se reflete no enunciado e, portanto, se volta não apenas para o seu objeto, mas sobre o discurso do outro acerca dele (Bakhtin, 2016, p. 61-62).

Na construção do enunciado é crucial o papel dos outros, pois é para estes que o pensamento do falante se torna real pela primeira vez, inclusive para ele próprio, não existindo passividade, mas participação ativa na comunicação discursiva na qual o falante espera uma efetiva compreensão responsiva, como se todo o enunciado se construísse ao entorno da resposta daquele para o qual ele é endereçado (Bakhtin, 2016, p. 62). No discurso *aporofóbico* direcionado pelos seus oponentes ao candidato Sebastião Melo, verificamos que ele se dirigiu "contra um indivíduo, não porque esse indivíduo tenha causado algum dano ao falante, mas porque goza de um traço que o inclui em determinado coletivo. No coletivo dos 'teus' que é diferente dos 'nossos'" (Cortina, 2020, p. 40). Entretanto, graças aos termos usados para macular a sua imagem, o emedebista jogou-se nos braços do povo, usando, em seu favor, as ofensas de classe direcionadas a ele.

Volóchinov (2021b, p. 228-229), ao tratar do tema e da significação, alega que o tema, tal qual o próprio enunciado, é único, individual e irrepetível, uma expressão da situação histórica que gerou o enunciado. Além das palavras, das formas morfológicas e sintáticas, sons e entonação, os aspectos extraverbais, mais especificamente, situacionais, fazem parte do tema do enunciado e, sem eles, este seria incompreensível. Na situação histórica em que o enunciado se insere reside o seu tema. Dentro do tema, está a significação do enunciado, que, por sua vez, pode ser repetível e idênticos a si em diversas ocorrências. O tema pertence a totalidade do enunciado, apenas uma palavra não constitui o tema sem que figure como um enunciado concreto. Todavia, não há tema sem significação, nem significação sem

tema, entre eles não existe uma linha divisora evidente. Desde os primórdios das civilizações o ser humano usava uma palavra para designar diversos fenômenos: "A pluralidade das significações é uma propriedade constitutiva da palavra". (Volóchinov, 2021b, p. 230)

Interessa-nos, especialmente, a análise da significação para o círculo de Bakhtin, afinal, só o que significa pode ser ressignificado conforme abordaremos, *a posterori*, neste artigo. Por outro lado, a significação nada significa, ela possui, apenas, uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema:

> O estudo da significação de um elemento linguístico, de acordo com a definição dada por nós, pode se desenvolver em duas direções: em direção ao limite superior, ao tema – porém, nesse caso teremos o estudo da significação contextual da palavra nas condições do enunciado concreto; ou ele pode tender ao limite inferior, ao limite da significação. Neste caso, será o estudo da significação da palavra no sistema da língua, ou, em outros termos, a palavra dicionarizada. (Volóchinov, 2021a, p. 231).

É no âmbito do problema da compreensão que a diferença entre tema e significação ganham especial importância. Toda compreensão é ativa: em cada palavra de um enunciado compreendido inserimos várias camadas de nossas palavras responsivas, logo, quanto maior for o seu número e sua essencialidade, mais profunda será a sua compreensão:

> Desse modo, cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *contrapalavra* à palavra do falante. Apenas a compreensão de uma palavra estrangeira busca "exatamente a mesma" palavra em sua língua. (Volóchinov, 2021b, p. 232).

Acrescentemos a isso o fato de todo enunciado ser uma orientação avaliativa no qual cada elemento, além de significar, também avalia. A significação objetual é constituída pela avaliação que determina sua inserção tanto no horizonte mais próximo quanto mais amplo do grupo social. E é neste ponto, o da avaliação, que reside o papel criativo através do qual as significações podem mudar: as

mudanças de significação se originam de uma reavaliação: "transferência da palavra de um contexto valorativo para outro." (Volóchinov, 2021b, p. 236-237).

Ao referir-se que a palavra pode tanto ser elevada a uma potência superior, como rebaixada, Volóchinov (2021b, p. 237) alerta:

> A separação entre a significação da palavra e a avaliação resulta inevitavelmente do fato de que uma significação, privada de um lugar na constituição social viva (em que ela é sempre repleta de avaliação), é ontologizada, transformando-se em uma existência ideal e abstraída da formação histórica.

Em nossas considerações iniciais apontamos a definição de Fischer (1999, p. 44), em sua obra *Dicionário de Porto-Alegrês*, segundo o qual o termo "chinelo" e suas variações são ofensivas, inclusive, as consideramos *aporofóbicas* por rejeitarem o pobre e o descapacitado (Cortina, 2020), de forma altamente depreciativa com viés evidente de preconceito sociocultural, pois pretende designar a pessoa insultada como bagaceira, pobre, mal-arrumada, mal-educada (Fischer, 1999, p. 44). A questão da avaliação social mostra-se necessária para que compreendamos a formação histórica do tema e das significações que o constituem. "A formação de sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social", enquanto tal formação – conjunto de tudo aquilo que possui significação ou relevância no grupo, – é determinada pela ampliação da base econômica através da qual amplia-se o horizonte da "existência acessível, compreensível e essencial para o homem." Diz-nos, categoricamente, Volóchinov (2021c, p. 237-238):

> Os novos aspectos da existência que passam a integrar o horizonte de interesses sociais e que são abordados pela palavra e pelo *phatos* humano não esquecem dos elementos da existência integrados anteriormente, mas entram em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo. Essa formação dialética se reflete na constituição dos sentidos linguísticos. Um sentido novo se revela em um antigo e por meio dele, mas com o objetivo de entrar em oposição e o reconstruir.

Volóchinov (2019, p. 307) define a orientação social do enunciado como a dependência que ele possui em relação ao peso

sócio-hierárquico de seu auditório, ou seja, do pertencimento de classe dos seus interlocutores, sua profissão, situação financeira e posição no serviço, além da erudição e amplitude de seu horizonte ideológico, consequentemente, é a orientação social do enunciado que determina a sua estrutura estilística.

A palavra é um signo ideológico passível de adquirir novas significações dependendo das circunstâncias, é o caso da foice e do martelo, a princípio definidos como instrumentos de trabalho que podem significar, em um dado contexto, símbolos da luta proletária (Volóchinov, 2019, p. 309-311). Ao falar da mudança de significação dos signos, diz-nos o filósofo da linguagem (2019, p. 312):

> Os signos são também objetos materiais singulares e, como vimos, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou do consumo pode se tornar um signo, porém, nesses casos, ele adquire uma significação que extrapola os limites da sua existência singular (objeto da natureza) ou de um determinado objetivo (servir para alguma finalidade de produção ou de consumo).

No caso do uso do termo "chinelo" e "chinelão" utilizado para definir o, então candidato a reeleição ao cargo mais alto do Executivo de Porto Alegre, nos deparamos com um chinelo enquanto calçado popularmente utilizado que, ao longo do tempo, transformou-se em adjetivo depreciativo, mormente de pessoas de parcos recursos financeiros, educacionais e culturais que, com a apropriação do termo por parte da pessoa para a qual a ofensa se direcionou, tornou-se um símbolo da popularidade do candidato que intitulou-se como "chinelão do povo" e ostentou um chinelo de grandes proporções, da cor azul, ao subir no palanque no primeiro e no segundo turno das eleições municipais. Outrora, quando era vereador (Melo, 2024), destinavam-se as mesmas ofensas ao político.

A palavra não é constituída apenas da sua base acústica e fisiológica, é preciso que ela signifique algo para uma coletividade de pessoas socialmente organizadas, sejam fenômenos naturais, sejam da consciência social. Sem a compreensão a palavra não é uma palavra e ela implica em uma resposta avaliativa, verbalmente expressa ou não. Portanto, a palavra é um som significante, expresso ou pensado por uma pessoa real em determinado momento da história real. História essa que é marcada pela luta de classes na qual todo signo

ideológico reflete e refrata os fenômenos da vida social. Distante do enunciado vivo a palavra existe nos dicionários onde não é viva, mas morta, ela apenas se torna uma palavra na comunicação social viva, no enunciado real, apto a ser compreendido não apenas pelo falante, mas também pelo auditório social possível ou presente. (Volóchinov, 2019, p. 313-315).

O auditório social de um pleito são os eleitores, sejam eles ricos, miseráveis, letrados, não letrados, homens, mulheres, enfim, a massa popular. A nova significação dada a pretensa ofensa ao candidato foi poderosa por si própria, por representar a popularidade de Sebastião Melo. É possível que boa parte de seus eleitores não compreenda a ironia na escolha da cor do chinelo empunhado e, após a vitória em segundo turno, jogados para seus apoiadores. É provável que essas pessoas sequer conheçam o professor contra o qual o candidato entrou com demanda judicial para retirada de vídeo no qual se pode constatar o delito de injúria, definido no artigo 140 do Código Penal como ofensa a dignidade e decoro da vítima (Brasil, 1940). Talvez, também, não saibam que o historiador gravou outro vídeo onde, ao se referir a Melo, levantava um chinelo azul. Porém, cientes de que chamar o seu candidato de "chinelo", independente de quem o tenha feito, é uma ofensa, aderiram aos berros ao "é Melo, de novo, o chinelão do povo".

Todo falante pertence a alguma classe, tem uma profissão e detém algum nível de desenvolvimento cultural e pronuncia-se em algum ambiente, diante de um ouvinte real ou presumido. Graças a esses fatores "a palavra do falante está repleta de olhares, opiniões, avaliações que, no fim das contas, são inevitavelmente condicionadas pelas relações de classe" (Volóchinov, 2019, p. 315), ora, quando dizemos que determinada palavra é verdadeira ou falsa, justa ou tendenciosa, profundas ou superficiais o nosso juízo não está considerando-a em si, mas a realidade refletida e refratada na palavra enquanto signo ideológico, em suma:

> É justamente por isso que *uma mesma palavra,* quando dita por pessoas de diferentes classes, refletirá também diferentes olhares, expressará diferentes pontos de vista, mostrará diferentes relações com a mesma realidade, com o mesmo fragmento da existência, que é o tema dessa palavra. (Volóchinov, 2019, p. 316).

Por mais que consideremos que boa parte dos eleitores e seguidores do prefeito reeleito não saibam o porquê de sua campanha aderir a enormes chinelos azuis, pois não conhecem ou seguem as redes sociais do professor Marshall, conhecem o tom elitista e ofensivo do termo, portanto, se afinaram mais com o político populista cuja estratégia é aproximar-se da população mais pobre.

Em entrevista ao programa Conversas Cruzadas, em 7/10/2024, o apresentador Léo Saballa Jr. inicia o programa indagando ao candidato se ele conseguiu "reverter a situação a seu favor", o entrevistado responde sorrindo:

> [...] Essa esquerda caviar me chamava de Melo chinelão, fora Melo, aí eu disse pra ele olha meu filho, se ser chinelão é estar lá na vila atendendo a população e suas necessidades básicas, seja da saúde, da creche, do esgotamento sanitário, então eu sou chinelão com muito gosto e aí gravei um vídeo que deu trezentas ou quatrocentas mil visualizações e aí o povo começou a cantar na vila: "Eu quero de novo o chinelão do povo". (Conversas Cruzadas, 2024).

Em vídeo postado na plataforma TikTok o candidato a reeleição diz que lhe chamam de "chinelão" pelo fato de ele estar "sempre com gente simples e batalhadora", a quem ele abraça, e vê como "cidadão que merece respeito em todos os momentos e não só quando existe interesse", logo, se "chinelão" é ser isso, continuará sendo, "com muito orgulho". (Melo, 2024).

A Análise Dialógica do Discurso e os Conceitos Constantes na Obra *Ressignificação em Contexto Digital*

Os enunciados que interessam aos escritores da obra são aqueles que mobilizam a ampliação, ou seja, nos quais a ressignificação amplia a enunciação primeira através da retomada do discurso alheio; a relacionalidade, pois os enunciados "digitais nativos" estão internamente conectados e, por fim, a imprevisibilidade, posto que a ressignificação permite que um enunciado ofensivo se torne imprevisível ao tornar-se digital, pois a trajetória do discurso pode ser subvertida. De mais a mais, a ressignificação enquanto processo "contradiscursivo, isto é, de resposta a um discurso primeiro fica mais evidente em ambiente digital." (Paveau; Costa; Baronas, 2021, p. 20).

A ressignificação é a inversão ou a renegociação semântica e axiológica através da recontextualização dos enunciados ofensivos partindo da sua carga ofensiva, efetuada pelos ofendidos com efeito reparador. A obra utilizada traz a ressignificação oriunda de três categorias: a recontextualização enunciativa, a publicação analógica e a produção de um dispositivo cultural, para cada espécie, existe um caso em análise, em nosso texto a conceituação cinge-se ao caso pontual ocorrido em Porto Alegre, nas eleições municipais de 2024. (Paveau; Costa; Baronas, 2021, p. 21-22).

Independente da nossa ideologia política estamos de acordo com Paveau, Costa e Baronas (2021, p. 25-26) quando atestam que a ressignificação é um processo de quatro etapas, quais sejam, a "ferida linguística", a reapropriação, a inversão e a produção da ação. Deste ponto de vista, em consonância com o tema desta pesquisa, a ressignificação é um processo linguístico e discursivo, quanto político:

> [...] linguístico porque essa noção está fundamentada na concepção do sentido, e não inscrita num conjunto de características semânticas intrínsecas, em que, segundo a autora, "as palavras podem [...] ser deslocadas de seu poder de ferir" (Paveau; Costa; Baronas, 2021, p. 25-26), discursivo porque é uma forma de reenunciação de um termo ofensivo que abre possibilidades de modo inédito; e, enfim, político, no sentido de que o sujeito, em vez de deixar-se ser designado, incorpora a ofensa que lhe foi desferida e produz uma resposta discursiva e ideologicamente inovadora.
>
> Butler, na filosofia, não descreve o funcionamento linguístico desse processo e não define verdadeiramente a ressignificação como noção; aquilo que importa para ela é a dimensão performativa da reapropriação e da inversão dos termos insultantes.

Na análise de discurso francesa a ressignificação é descrita como mera mudança de sentido, não sendo, portanto, teorizada linguisticamente, enquanto, na análise estadunidense há um componente marcadamente político (Paveau; Costa; Baronas, 2021, p. 27-29):

> A ressignificação enquanto processo tanto linguístico, discursivo e político que consiste em reestabelecer um termo insultante por uma repetição subversiva, a partir do lugar enunciativo do insulto, não é formulada teoricamente em análise do discurso ou mais amplamente

> nas ciências da linguagem em contexto francês e nem no brasileiro. (Paveau; Costa; Baronas, 2021, p. 34).

A ressignificação envolve os discursos, os signos, as imagens e os sons, não se trata de mero processo semântico-pragmático, mas um dispositivo discursivo que envolve variadas formas discursivas e plurissemióticas com sete critérios linguísticos-(tecno)discursivos: critério pragmático, no qual existe uma ferida linguageira promovida pelo insulto; critério interacional, pela resposta ao enunciado ofensivo; critério enunciativo, no qual o sujeito do enunciado é a origem da resposta; critério semântico-axiológico na qual o enunciado-resposta abarca uma inversão semântica ou mudança semântica e/ou axiológica; critério discursivo, onde o enunciado-resposta se produz em contexto diferente do enunciado ofensivo que sofre uma recontextualizaçao; critério sociossemântico, pois o uso recontextualizado do termo é aceitado e reconhecido como tal pelos sujeitos implicados; e critério pragmático-político, em que o enunciado ressignificado brilha como revolucionário denotando uma reparação e um ato de resistência. Em suma, a ressignificação é uma prática linguageira, linguística e responsiva a um enunciado ofensivo proveniente do sujeito ofendido estabelecendo um retorno da ofensa a um contexto alternativo sendo aceito coletivamente produzindo reparação e resistência. (Paveau; Costa; Baronas, 2021, p. 38-39).

No caso em análise, contra o candidato a reeleição, Sebastião Melo, direcionaram o termo ofensivo, especialmente na capital gaúcha, "chinelo" que, conforme salientamos, ofende indiretamente uma gama de pessoas, em sua defesa, na primeira oportunidade que teve, qual seja a comemoração por ter liderado o primeiro turno das eleições municipais de 2024, utilizou o termo para designar a sua popularidade, pois ele é o "chinelão do povo", houve, de sua parte, reparação e resistência corroborados pela adesão a um imenso chinelo azul no palanque e, na festa do segundo turno, arremesso de chinelos azuis exatamente iguais ao empunhado pelo professor do departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quando gravou um vídeo sem usar o nome do candidato apenas erguendo um chinelo em manifestação jocosa anuída e comentada por vários e várias representantes políticos de esquerda.

Especialistas em marketing não se viram surpresos com a vitória de Sebastião Melo, pois a assessoria especializada do candidato trabalhou minuciosamente com o marketing político aliado a psicologia social:

> As duas diretrizes incluem cinco ingredientes básicos: o estabelecimento de vínculos com parcelas diferentes – e expressivas – do eleitorado, a criação de uma marca que caia no gosto popular, a confecção de bordões que as pessoas achem engraçados, a produção de conteúdo que gere bem-estar e a divulgação de informações fáceis de serem assimiladas (Benfica, 2024).

Em outras eleições vigorava bordão "Chinelão por chinelão, vote no Sebastião", o que não agradava ao candidato, entretanto, "marqueteiros país afora entenderam que o termo poderia servir como um elemento fundamental de identificação com a maioria da população, seja por grau de escolaridade ou renda, ou a combinação de ambos, e que define pleitos" e foi o ocorrido nas eleições municipais de 2024 na capital gaúcha, pois além de popularizar o emedebista, lhe desvincularam de todos os problemas apontados acerca do enfrentamento das enchentes e do sucateamento da Educação, além da saúde e do transporte, neutralizando a estratégia da deputada federal Maria do Rosário (PT) em se apresentar como uma mulher simples para encantar a periferia da cidade outorgando a Melo a pecha de candidato bancado pela elite da cidade. (Benfica, 2024).

É a palavra que liga os indivíduos de um meio social mais ou menos amplo independentemente de seu significado. Inexiste significação fora dessa relação social de compreensão (Medviédev, 2018, p. 50), e foi neste âmbito que a apropriação da palavra "chinelo" e suas variantes ligou o prefeito reeleito aos seus eleitores mais humildes.

Considerações Finais

Nas eleições para a prefeitura de Porto Alegre, em 2024, quem mais brilhou e, consequentemente, fez brilhar, foram os marqueteiros do candidato que conseguiu se reeleger, apesar das circunstâncias verificadas com a enchente ocorrida em maio.

A apropriação de ofensa elitista por parte do marketing de Sebastião Melo colocou-o nos braços do povo uma vez que, a por ele denominada "esquerda caviar", foi infeliz em usar uma palavra com significação ofensiva e demasiado elitista. Mirando no candidato, feriram uma gama de gente humilde, de parcos recursos e capital cultural.

Tem apoio do povo quem representa o povo. Representa quem fala a língua do povo. Ganha uma eleição quem conhece o povo. Há de se pensar com a mente de uma pessoa pobre e periférica se você quiser representá-la. E foi assim que, partiu da esquerda, servida numa bandeja de prata, um dos argumentos populistas utilizados por Sebastião Melo para reeleger-se, escarnecendo do historiador cujo vídeo empunhando um chinelo azul teve vários compartilhamentos e, também, de todos aqueles indivíduos que acreditaram ser sensato chamar um candidato populista de "chinelão".

Referências

@CHICOMARSHALL. Disponível em: https:// https://www.instagram.com/chicomarshall/. Acesso em: 30 out. 24.

@MELOCHINELAO. Disponível em: https://www.instagram.com/melochinelao. Acesso em: 20 nov. 24.

@SEBASTIAOMELOPOA. Disponível em: https://www.instagram.com/sebastiaomelopoa/. Acesso em 20 nov. 24.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Os gêneros do discurso.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENFICA, Flávia. Acertos de marketing consagram reeleição de Sebastião Melo em Porto Alegre. **Correio do Povo.** Porto Alegre. 28 out. 2024. Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/elei%C3%A7%C3%B5es/acertos-de-marketing-consagram-reelei%C3%A7%C3%A3o-de-sebasti%C3%A3o-melo-em-porto-alegre-1.1546774. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal (1940). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 03 nov. 2024.

CNN. **Com aval de Bolsonaro, PL renova aliança com Sebastião Melo em Porto Alegre.** Porto Alegre. 20 jun. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/pedro-venceslau/politica/com-aval-de-bolsonaro-pl-renova-alianca-com-sebastiao-melo-em-porto-alegre/. Acesso em: 29 out. 2024.

CONVERSAS CRUZADAS. Sebastião Melo. **GZH.** 7 out. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jooxrVEgnzc. Acesso em: 30 out. 2024.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre:** um desafio para a democracia. Tradução Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020, p. 153.

DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: https://www.dicio.com.br/chinelo/. Acesso em: 31 out. 2024.

FEDOZZI, Luciano. O prefeito de chapéu de palha: o populismo antipopular de Melo. **Sul 21.** Porto Alegre. 21 set. 2023. Disponível em: https://sul21.com.br/opiniao/2023/09/o-prefeito-de-chapeu-de-palha-o-populismo-antipopular-de-melo-por-luciano-fedozzi/. Acesso em: 30 out. 2024.

FISCHER, Luís Augusto. **Dicionário de Porto-Alegrês.** Artes e Ofícios, 1999.

FOSTER, Gustavo. "Justiça que tarda não é justiça", diz Maria do Rosário após pedido de arquivamento de ação contra Bolsonaro. **G1 RS.** Porto Alegre. 21 jul. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/07/21/justica-que-tarda-nao-e-justica-diz-maria-do-rosario-apos-pedido-de-arquivamento-de-acao-contra-bolsonaro.ghtml. Acesso em: 29 out. 2024.

JORNAL NACIONAL. Engenheiros afirmam que Porto Alegre não fez a manutenção adequada do sistema de proteção contra inundações. **G1.** São Paulo. 23 maio 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/05/23/engenheiros-afirmam-que-porto-alegre-nao-fez-a-manutencao-adequada-do-sistema-de-protecao-contra-inundacoes.ghtml . Acesso em: 29 out. 2024.

MEDINA, Tiago. Justiça manda professor da UFRGS retirar vídeo crítico contra Melo. **Matinal Jornalismo.** Porto Alegre. 3 out. 2024. Disponível em: https://www. matinaljornalismo.com.br/matinal/reportagem-matinal/justica-manda-professor-da-ufrgs-retirar-video-critico-contra-melo/. Acesso em: 28 out. 2024.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

MELO, Sebastião. "Sabe por que tem gente que me chama de chinelão?". **TIK TOK.** Porto Alegre. 19 ago. 2024. Disponível em:

https://www.tiktok.com/@sebastiaomelopoa /video/7404892054230256902. Acesso em: 30 out. 2024.
PAVEAU, Marie-Anne; COSTA, Julia Lourenço; BARONAS, Roberto Leiser. **Ressignificação em contexto digital.** São Carlos: EdUFSCar, 2021.
ROLLSING, Carlos. Em festa após vitória, Melo dança, canta e arremessa chinelos ao público; veja vídeo. **Zero Hora.** 27 out. 2024. Porto Alegre. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2024/10/em-festa-apos-vitoria-me lo-danca-canta-e-arremessa-chinelos-ao-publico-veja-video-cm2sd698t00r401cjlnv01k7s. html. Acesso em: 28 out. 2024.
SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe.** Rio de Janeiro: Leya, 2016.
VELLEDA, Luciano. **Sul 21.** Porto Alegre. 6 out. 2024. https://sul21.com.br/noticias/ politica/eleicoes-2024/2024/10/com-chinelao-nas-maos-melo-comemora-ida-ao-segundo-turno-com-quase-metade-dos-votos/. Acesso em: 30 out. 2024.
VOLÓCHINOV, Valentin. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021a.
VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário III: a palavra e sua função social. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
VOLÓCHINOV, Valentin. Exposição do problema do "discurso alheio". In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021b.
VOLÓCHINOV, Valentin. Tema e significação na língua. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021c.

OS QUADRINHOS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM O LANTERNA VERDE E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Alex Caldas Simões (IFES) [1]
Kedson De Oliveira Bertazo (IFES) [2]

Introdução

Os quadrinhos são, ao nosso entender, objetos interdisciplinares por natureza, mas que também podem ser abordados de forma intradisciplinar e transdisciplinar. Hoje, sem grande surpresa, circulam em salas de aulas – nas diversas disciplinas do currículo escolar –, livros didáticos e em Gibitecas. Mas a realidade nem sempre foi assim. Por muito tempo os quadrinhos foram deixados de lado quando o assunto era a educação. Durante a década de 1950, segundo Wertham (2025), na obra *A sedução do inocente*, os gibis foram estigmatizados e considerados leitura imprópria para jovens, uma das causas do analfabetismo, afinal eles eram "a morte da leitura" (2025, p. 123) – dessa leitura convencional, afinal os jovens liam quadrinhos, e, já preguiçosos por falta de estímulo de ler o verbal, não liam mais livros. Os gibis de crimes também foram considerados a causa do extravio da juventude, do estímulo à violência e ao crime, bem como à promiscuidade – Mulher-Maravilha era sadomasoquista; Batman e Robin eram um casal que estimulava a homossexualidade: os quadrinhos então foram censurados (Wertham, 2025). Consequentemente, nesse período, quando comparado a outras leituras, os quadrinhos eram vistos como leituras menores (Ramos, 2009; Vergueiro e Ramos, 2009) e sem prestígio, pelo contrário.

Atualmente, os quadrinhos são vistos a partir de novos olhares e perspectivas, o que os fez ganhar cada vez mais prestígio e, consequentemente, eles se expandiram para outros espaços além do espaço recreativo. Sem grande dificuldade, observamos os quadrinhos

[1] Professor do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES Campus Venda Nova do Imigrante. Doutor em Letras (UERJ). Contato: alex.simoes@ifes.edu.br
[2] Graduando em Letras-português do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES *campus* Venda Nova do Imigrante; Bolsista de Iniciação científica FAPES. Contato: kedsombertazo@gmail.com

no cinema (por meio de adaptações premiadas), nos espaços jornalísticos (como no site Ometele), na internet (na leitura de webtoons) e nos livros didáticos. Atualmente, vale destacar, os quadrinhos também estão presentes nos PCN, na BNCC, e, por consequência, nas avaliações externas às instituições escolares (Enem, Saeb, entre outras). Tornou-se prática cotidiana encontrar os quadrinhos na sala de aula para contribuir com o processo de ensino, ora por meio dos livros didáticos – com tiras, charges, cartuns – ora por meio do professor, que compreende que os quadrinhos são ótimas ferramentas de ensino para trabalhar conteúdos de forma intra, inter e transdisciplinar.

É nesse contexto de ascensão dos quadrinhos na educação que apresentamos a nossa investigação. Aqui relatamos uma prática pedagógica do projeto escolar *Gibiteca Stan Lee*[3]. Nossa exposição, portanto, corresponde a um relato de experiência que visa exemplificar o trabalho com os quadrinhos e os temas transversais nas aulas de língua portuguesa. Relacionamos, por meio de uma abordagem intradisciplinar, uma história do Lanterna Verde Alan Scott na HQ Orgulho DC ao tema transversal orientação sexual no mês do Orgulho. Afinal, como trabalhar os quadrinhos na escola? Como hipótese, acreditamos que a Gibiteca pode ser uma excelente forma de trabalharmos os quadrinhos e os temas transversais na sala de aula. Tomamos como premissa básica que ler quadrinhos é ler sua linguagem (Ramos, 2009). Ao mesmo tempo, entendemos que trabalhar os temas transversais é discutir temas sociais que estão na sociedade e que precisam ser compreendidos pelos jovens estudantes.

Iniciamos a nossa exposição apresentando nosso referencial teórico, que perpassa o conceito de quadrinhos e de temas transversais, em especial o caderno sobre Orientação sexual e a matriz de gênero. Depois apresentamos o referencial metodológico da pesquisa que descreve o contexto escolar de aplicação de nossa prática de ensino, bem como os passos metodológicos seguidos. Ao final, descrevemos a experiência de ensino na seção de resultados e

[3] O projeto foi financiado com recurso da FAPES. Na ocasião o projeto foi intitulado "A Gibiteca Stan Lee: uma articulação entre Quadrinhos, leitura e temas transversais em uma biblioteca itinerante na macrorregião sudoeste serrana" e corresponde ao edital Edital nº 12/2022 - Universal Extensão da FAPES.

discussões e tecemos nossas considerações finais sobre o assunto na seção considerações finais.

Referencial Teórico

Os Quadrinhos

Todo professor que decide usar quadrinhos em sala de aula, deve começar definindo-o. Aqui optamos pela definição de Ramos (2009) que considera os quadrinhos como um hipergênero, afinal essa definição está no campo da ciência linguística — nossa formação de base – e tem sido bem acessível aos professores de português. Sob esse olhar, os quadrinhos seriam então "um grande rótulo que abrigam outros gêneros" (Ramos, 2009), a exemplo das tiras, das charges, dos cartuns, entre outros. Portanto, esses gêneros abrigados pelo rótulo de quadrinhos, compartilham entre si uma linguagem comum construída por meio de balões, vinhetas, imagens, onomatopeias etc.

Essa linguagem particular, a linguagem dos quadrinhos, deve ser ensinada aos alunos. Para Vergueiro (2009) há necessidade de uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos. Segundo o autor, essa alfabetização "é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização" (Vergueiro, 2009, p. 31).

Os Temas Transversais

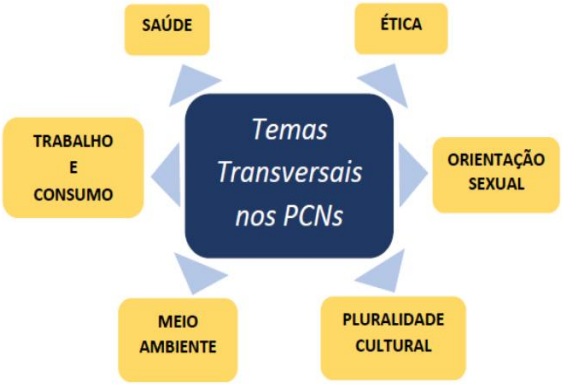
Desde a promulgação dos PCN, em 1997, a educação brasileira tem se direcionado para uma "educação voltada para a cidadania." (Brasil, 2019, p. 4) – ou seja, voltada para formar um cidadão ético. Isso implica em dizer que a escola, por meio de seus professores e gestores, deve inserir "questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos." (Brasil, 2019, p. 4).

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) – ou simplesmente temas transversais como quer os PCN — trazem para o aluno temas de interesse do aluno e temas "de relevância para seu desenvolvimento como cidadão." (Brasil, 2019, p. 7). Eles são chamados transversais, pois atravessam as disciplinas, mas não fazem

parte de nenhuma disciplina em particular. A transversalidade, nesse sentido, complementa o interdisciplinar. A primeira é uma dimensão didático-pedagógica e a segunda é uma abordagem de como se dá a produção do conhecimento (Brasil, 2019).

Assim os TCT fazem os alunos entenderem melhor: "como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres" (Brasil, 2019, p. 7). Os temas transversais presentes nos PCN[4] são:

Figura 1 – Temas transversais nos PCN



Fonte: Brasil, 2019, p. 8

Dentro dos PCN, os Temas transversais aparecem como uma recomendação e não como conteúdos obrigatórios para o professor trabalhar em sala de aula. Ou seja, "eram recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo." (Brasil, 2019, p. 9).

[4] Aqui não abordaremos os temas transversais apresentados na BNCC. Entendemos que, por questões de espaço e formatação, a discussão sobre os PCN seja suficiente no momento.

Orientação Sexual

O caderno transversal Orientação sexual — foco de nosso trabalho aqui – apresenta discussões sobre o corpo, o feminino e o masculino — e suas construções estereotipadas —, os cuidados que devemos ter para uma vida saudável, bem como as orientações para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Como sabemos, a partir da quinta série do ensino fundamental, os questionamentos sobre o corpo e a sexualidade vão aumentando entre os jovens. Surgem temas polêmicos que podem ser (e devem, se for o caso) discutidos na escola: "masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, entre outros." (Brasil, 1998, p. 315). O caderno, nesse sentido, abre espaço para que estes temas sociais — e de importância para o jovem — sejam discutidos na escola por meio de três eixos: (a) corpo, matriz da sexualidade; (b) Relações de gênero; e (c) Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. O trabalho com esses três eixos deve ser contínuo e sistemático na escola, podendo ser realizado em um local específico e com a adaptação de conteúdo por idade.

Nossa prática pedagógica enfatizou o eixo relações de gênero. O conceito é amplo e se refere a construções sociais e culturais sobre o feminino e o masculino. Em nosso entendimento o conceito se associa às discussões sobre a matriz de gênero de Judith Butler, para qual tanto o gênero como o sexo não são dados (biologicamente), mas construídos socialmente. Nesse sentido, a heterossexualidade "é uma imposição das instâncias reguladoras de poder" (Butler, apud Figueiredo, 2018, p. 41), do patriarcado, e qualquer orientação que difira disso é considerada desviante. É nesse contexto que surge o termo queer. "Guacira Lopes Louro afirma que o queer é o sujeito da sexualidade desviante que não deseja ser integrado, nem tolerado; é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecidível" (Louro, 2016, p. 7-8)." (Figueiredo, 2018, p. 43).

O gênero, portanto, é complexo e envolve – em uma linha contínua e não dicotômica — aspectos de: (a) *identidade de gênero*, como cisgênero e transgênero; (b) *orientação sexual*, como heterossexual e homossexual; (c) *sexo biológico*, como homem e mulher; e (d) *expressão de gênero*, que aborda questões do que é esperado pela sociedade e do que não é, o que nos leva a quebra de padrões sociais.

Toda essa complexidade que envolve as relações de gênero foi objeto de reflexão em sala de aula a partir da leitura da HQ Orgulho DC, na qual o personagem Alan Scott, assumidamente gay, e o primeiro Lanterna Verde, conversa com seu filho sobre sua homossexualidade.

Referencial Metodológico

Nossa pesquisa é qualitativa, cujo método de pesquisa é a pesquisa ação (Marconi; Lakatos, 2003), na qual aplicamos uma prática pedagógica em sala de aula, na qual articulamos a HQ com os temas transversais. A experiência aqui relatada ocorreu no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Venda Nova do Imigrante (ES). O *campus* conta com um total de 518 alunos, sendo 209 alunos no 1° ano, 139 no 2° ano e 170 no 3° ano do Ensino Médio. Venda Nova do Imigrante é uma cidade que está a 106 km de Vitória e, de acordo com o censo de 2022 feito pelo IBGE possui 23.831 habitantes. A oficina ocorreu no primeiro semestre de 2023, no dia 28 de junho, com os alunos do 2° ano do Ensino Médio-Técnico Integral de Agroindústria, na turma D42, que possui 27 alunos.

O IFES atualmente também conta com uma Gibiteca bem estruturada e com um acervo de livros e HQs bem amplo. Na ocasião da experiência de ensino, fizemos uso do celular e da HQ digitalizada, uma vez que a revista era um lançamento do ano e ainda não havia na escola exemplares suficientes para o trabalho com esse texto em sala de aula. Na história da HQ Orgulho DC, Alan Scott, o primeiro Lanterna Verde, saiu do armário há 1 mês e decide que vai conversar com o filho, que também é gay. O Lanterna Verde apresenta um panorama de sua vida sobre o porquê não contou antes. Conta sobre seu primeiro amor e como foi terrível perdê-lo, bem como a solidão de lidar com tudo isso. Agora seu filho não estará sozinho e sempre o terá por perto.

Após a leitura da HQ, em nossas categorias de análise, apresentamos aos alunos o conceito de quadrinhos e sua linguagem, e o conceito de matriz de gênero e como ela se apresenta na história lida. Aplicamos na aula a metodologia construída pela Gibiteca para o trabalho com a HQ e os temas transversais, como relatado abaixo.

Resultados e Discussões

As oficinas da Gibiteca Stan Lee foram organizadas de uma forma que pudessem ser vinculadas às datas comemorativas de cada mês e aos temas transversais como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Com base nesse planejamento, foi estipulado que as oficinas seriam aplicadas de quinze em quinze dias, para que assim pudessem ser discutidas questões a respeito do tema transversal e da data comemorativa vigente no período. Nessa pesquisa, são apresentadas as discussões a respeito do Mês do Orgulho LGBTQIA+, que é comemorado em Junho, e que foram trabalhadas com a história do Lanterna Verde (Alan Scott) inserida no livro Orgulho DC — coletânea de pequenas histórias em quadrinhos que celebram o Mês do Orgulho LGBTQIA+.

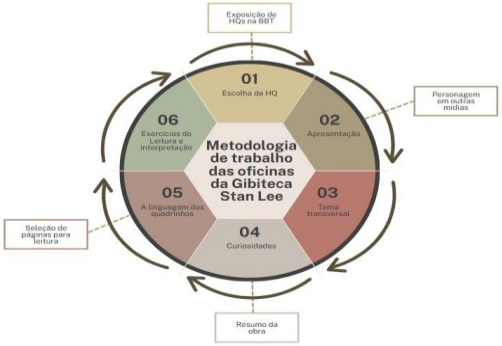
Para a realização da oficina aqui relatada — cujo conteúdo era leitura e interpretação de textos —, utilizou-se a primeira edição do livro Orgulho DC que foi publicada em 27 de maio de 2022 pela editora Panini, essa antologia reúne histórias que trabalham questões como a diversidade e representatividade de gênero, com histórias que contém personagens principais pertencentes e representantes da comunidade LGBTQIA+. Ainda hoje, em 2025, essa coletânea continua sendo publicada, estando em sua edição 4.

O procedimento metodológico para a construção das oficinas — e da aula que descrevemos aqui — seguiu os seguintes passos:

(1) *A escolha da HQ*: é feita a escolha da história em quadrinho para ser analisada em uma aula de 50 minutos. Conter o tema transversal para ser discutido e dialogado com os estudantes é um critério essencial para a escolha da HQ. Ademais, pode ser feita uma exposição dos outros quadrinhos que compartilham da mesma temática e/ou tema transversal na biblioteca da escola parceira.

(2) *Apresentação:* o personagem, sua origem e o resumo da história, devem ser apresentados para os estudantes. Além do personagem, pode-se apresentar o autor e criador da história (desenhistas/roteiristas). Se possível, para além da apresentação do personagem, história/origem e criadores, apresentar o personagem em outras mídias (cinema, TV, videogames etc.).
(3) *Tema transversal:* a terceira etapa da metodologia, é importante a apresentação do tema transversal que está vinculado à história e/ou ao personagem. Para a exposição do tema inserido na HQ, pode-se utilizar vídeos, slides e/ou material impresso sobre a temática.
(4) *Curiosidades:* Nessa etapa é feita a escolha das curiosidades (3 a 5) a respeito da história e/ou personagem. Nessa etapa, deve-se incluir o resumo da história com destaque para o enredo e principais aspectos da HQ trabalhada.
(5) *A linguagem dos quadrinhos:* Nessa etapa são selecionadas as páginas para leitura em sala, é importante que as páginas selecionadas contenham o tema transversal (direta ou indiretamente) e a linguagem dos quadrinhos (Ramos, 2009).
(6) *Exercícios de leitura e interpretação:* Por fim, são selecionadas questões de leitura e interpretação de texto (sobre a temática do tema transversal e sobre a linguagem dos quadrinhos) para fechar a oficina.

Figura 2 – A metodologia de trabalho da Gibiteca na aplicação da oficina com o Lanterna Verde



Fonte: dos autores

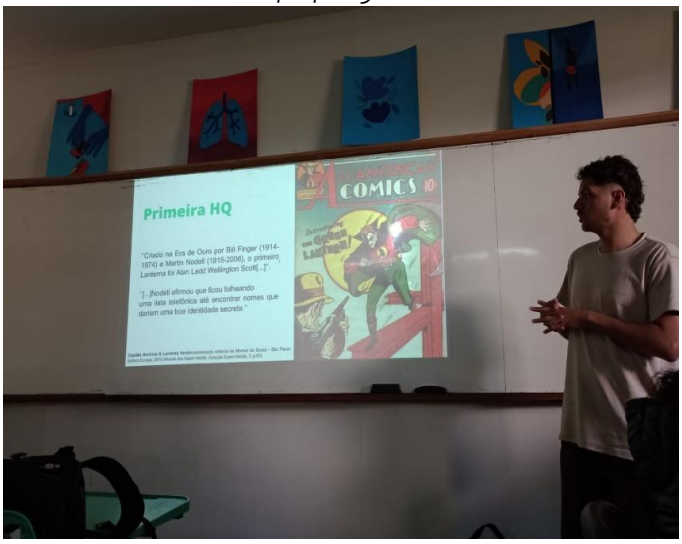
Vale destacar que, antes da oficina ocorrer, preparamos uma exposição com os quadrinhos que se relacionavam com ao tema que seria abordado na oficina. A exposição foi preparada na biblioteca do IFES para dar destaque às HQ's que abordam a temática LGBTQIA+.

Figura 3 – Exposição de HQs em razão do mês do orgulho. Junho 2023/Ifes.

Fonte: arquivos do projeto

Depois da exposição seguimos para a oficina. No dia da oficina nos apresentamos e explicamos do que se trata nosso projeto e as atividades realizadas até o momento. Após uma breve apresentação, foi introduzida a seguinte pergunta: Quem é o Lanterna Verde? Esse momento foi utilizado para que os alunos pudessem dizer o que eles sabiam sobre o personagem, sobre sua história e/ou curiosidades. Após a fala deles, percebemos que eles sabiam da existência do Lanterna Verde, mas não tinham informações mais profundas a respeito do herói. Apresentamos então o primeiro Lanterna Verde, Alan Scott, através da sua origem e criadores, seu conceito (a responsabilidade de ser um portador do anel), o resumo da história do personagem e curiosidades existentes em torno dele. Poucos alunos conheciam o personagem através dos quadrinhos, porém, quando comentamos sobre o personagem em outras mídias muitos se manifestaram e disseram já ter assistido alguns dos desenhos e/ou filmes em que o herói aparece.

Figura 4 – Oficina com a HQ Orgulho DC, com a história de Alan Scott. 28/06/2023- Ifes.



Fonte: arquivos do projeto

O tópico da aula "A primeira HQ" foi muito enriquecedor, pois os alunos utilizaram as imagens das primeiras histórias publicadas para comparar a diferença entre estilos de arte, as cores, as mudanças do personagem, entre outras características em relação a história que foi lida em aula.

Após essa etapa de apresentação do personagem, nós partimos para o resumo da história que foi selecionada para trabalhar com os alunos. Nessa oficina realizamos a leitura integral da história com os estudantes, isso foi possível devido ao tamanho da HQ (nove páginas). A leitura completa da história foi importante para que os alunos compreendessem de forma mais evidente a narrativa e a abordagem do tema transversa.

Após a leitura, partimos para a articulação da narrativa com o tema transversal presente, a orientação sexual. Trabalhar com os temas transversais é discutir os temas sociais que precisam ser compreendidos. Nesse sentido, optamos por trabalhar com a matriz de gênero (Figueiredo, 2018) e a história do dia do orgulho LGBTQIA+ (em vídeo-documentário sobre o tema). Dessa forma, evidenciamos a aceitação da orientação sexual de Alan Scott pelo seu filho como

exemplo de compreensão e respeito pela forma de expressar a sua sexualidade.

Ao final, a oficina evidenciou a linguagem dos quadrinhos presente na HQ, em especial na composição dos diversos tipos de balão, Letras, ângulos e planos de visão (ver anexo I).

Considerações Finais

Em nossa exposição relatamos uma prática pedagógica do projeto escolar Gibiteca Stan Lee. Aqui, em uma aula de língua portuguesa, cujo tema era leitura e interpretação — a partir da metodologia do projeto, que articula origem-história-linguagem —, relacionamos, por meio de uma abordagem intradisciplinar, uma história do Lanterna Verde Alan Scott na HQ Orgulho DC ao tema transversal orientação sexual no mês do Orgulho. De nossa experiência, ao trabalhar a HQ e os temas transversais, concluímos que os quadrinhos estimulam a leitura multimodal e da sociedade, o que é relevante para a formação da juventude. Por fim, reforçamos a compreensão de que os quadrinhos são dinâmicos e possuem o potencial de serem apresentados por meio de diferentes abordagens de conhecimento, sejam elas intra-inter ou transdisciplinar articulando-se, portanto, com uma ou mais disciplinas curriculares.

Referências

BRASIL. PCN: temas transversais. Brasília/DF: MEC, 1998.

BRASIL, MEC. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Brasília/DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemp oraneos. pdf . Acesso em: 30 Jan-2025.

FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, Brasil, n. 20, p. 40–55, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Ângela (org.). **Como usar as**

histórias em quadrinhos na sala de aula. 3ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-64.
WERTHAM, Fredric. **A sedução do inocente:** o polêmico livro que deflagrou a censura aos comics no EUA. Tradução de Nobu Chinen. São Paulo: Noir editora, 2025.

Anexos I:

Os materiais da aula que articulam a HQ com o tema transversal podem ser acessados em:
https://www.dropbox.com/scl/fo/esb0jn2qu91fjw4fy7wjd/AOef6Xd0xMRY2unlOUwI3L8?rlkey=y88a0ev5tmqhc9qju7bjtaomr&st=ffl6ba91&dl=0

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PRÁTICAS DE ENSINO

Lorrane Alves de Sousa (UFPI) [1]
Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI) [2]

Introdução

A presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano transformou profundamente a forma como produzimos, consumimos e nos relacionamos com os textos. Criar e compartilhar conteúdo nunca foi tão rápido, acessível e presente em nossas interações sociais, o que inevitavelmente afeta também o campo da linguagem e da educação. Como observa Rojo (2012), essa nova configuração impulsiona o surgimento de textos híbridos, multimodais, que combinam palavra, imagem, som e movimento, exigindo dos sujeitos habilidades de leitura e escrita para além do modelo tradicional. Ler e escrever no digital implica navegar, interpretar, selecionar, conectar — e fazer isso de forma crítica e consciente.

No espaço escolar, esse cenário traz à tona um ponto de tensão: como os professores de Língua Portuguesa têm lidado com essas transformações? de que maneira o letramento digital está sendo (ou não) incorporado às práticas pedagógicas no Ensino Médio? Coscarelli e Ribeiro (2021) definem o letramento digital como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da linguagem em ambientes digitais, indo além da técnica para tocar nas dimensões culturais, éticas e interativas da comunicação online. Isso nos leva à necessidade de integrar essas práticas ao trabalho com leitura e produção textual, especialmente em um momento em que a BNCC/EM/LP (Brasil, 2018) reforça essa necessidade como diretriz curricular.

Nesse mesmo sentido, a BNCC/EM/LP (Brasil, 2018) orienta professores e escolas a promoverem práticas pedagógicas que desenvolvam análise crítica, produção ética e participação ativa nos

[1] Graduação. Universidade Federal do Piauí. Contato: lorranesousaa@ufpi.edu.br
[2] Doutorado. Universidade Federal do Piauí. Contato: gorethvarao@ufpi.edu.br

meios digitais, consolidando o letramento digital como uma habilidade fundamental para a formação dos estudantes

Este estudo parte justamente desse lugar de inquietação. O objetivo geral é analisar como uma professora de Língua Portuguesa tem inserido o letramento digital em suas práticas com uma turma do 3° ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Teresina-PI. O foco está nos desafios enfrentados por ela, nas estratégias adotadas, e no modo como suas ações dialogam — ou não — com o que propõe a BNCC/EM/LP.

Discussão Teórica

O letramento, enquanto conceito ampliado, ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita. Ele se articula às práticas sociais e culturais que envolvem a linguagem em contextos diversos. Segundo Tfouni (1995), trata-se de um fenômeno social e dinâmico, que se manifesta até mesmo entre sujeitos que ainda não dominam plenamente o sistema de escrita. Nessa perspectiva, o letramento está sempre em transformação, moldado pelas condições históricas e pelas tecnologias disponíveis em cada tempo.

Com o avanço das tecnologias digitais, a noção de letramento também se expande, integrando novas linguagens, suportes e formas de interação. Kleiman (1995) propõe o letramento como prática situada, o que implica reconhecer que ler e escrever em ambientes digitais exige muito mais do que habilidade técnica: é preciso desenvolver uma postura crítica, ética e criativa diante das múltiplas linguagens que circulam online. É nesse ponto que surge o conceito de letramento digital, entendido como o conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura, a produção e a circulação de textos nos espaços digitais (Coscarelli e Ribeiro, 2021).

Para Coscarelli (2005), o uso das ferramentas digitais deve ser visto como potencializador da aprendizagem e da autoria. Nesse ambiente, os estudantes não são apenas consumidores de informação: eles também produzem, remixam, compartilham. Isso exige que o ensino acompanhe essa dinâmica, incorporando as tecnologias de forma crítica e significativa às práticas pedagógicas. Não basta apenas usar ferramentas digitais; é necessário saber por

que, como e para quê usá-las, com consciência de seu impacto no processo de construção de sentido.

Entretanto, mesmo com todos os avanços tecnológicos, o campo educacional ainda enfrenta resistências. Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) argumentam que há uma defasagem entre o ritmo das inovações e sua incorporação efetiva às práticas escolares. Muitas vezes, a escola permanece presa a uma lógica transmissiva, pouco aberta à experimentação, à colaboração e à diversidade de linguagens que o digital possibilita. Nesse debate, a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, proposta por Street (1984, *apud* Kleiman, 1995), se torna essencial. O modelo autônomo trata o letramento como uma habilidade neutra e técnica; já o modelo ideológico reconhece que todo letramento é social, político e historicamente situado.

O segundo modelo foi adotado neste trabalho, pois entende o letramento digital como uma prática que envolve criticidade, autoria e engajamento ativo na cultura digital. Nesse cenário, o papel do professor também muda. Como defendem Moran (2014) e Camas (2013), o educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdo e passa a atuar como mediador, curador e facilitador de experiências significativas com o digital.

Nesse contexto, os letramentos ganham destaque na formação dos sujeitos. O letramento digital passa a ser entendido como parte integrante da cultura contemporânea e da proposta curricular da BNCC/EM/LP. A Competência Geral 7, por exemplo, orienta que o estudante se aproprie dos processos de busca, seleção e análise crítica de informações nos meios digitais, o que exige habilidades que vão além do domínio técnico. O foco está no desenvolvimento de uma postura ética, reflexiva e criativa diante das tecnologias, compreendidas como ferramentas simbólicas e não neutras (Brasil, 2018).

A BNCC reconhece a complexidade das práticas de linguagem no século XXI e propõe que o ensino de Língua Portuguesa amplie o trabalho com gêneros diversos — tanto impressos quanto digitais — que articulem linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais. Ao destacar a relevância de práticas como a produção de memes, podcasts, vlogs, petições online e fotorreportagens, o documento

evidencia a urgência de integrar os gêneros multimodais às práticas escolares, de forma crítica e contextualizada (Brasil, 2018).

A formação docente, nesse cenário, é um ponto central. Imbernón (2011) reforça que a formação docente deve se basear em uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, ou seja, é necessário que os educadores compreendam as teorias que fundamentam suas ações e adotem métodos adequados às demandas do letramento digital. Como alerta Freire (2005), a escola deve superar a lógica bancária da educação e reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa mudança é ainda mais urgente quando se trata do contexto digital, onde a autoria, a colaboração e a participação são pilares da aprendizagem. Villela (2009) sugere que a escola assume o papel de agência de letramento digital, integrando de forma planejada, ética e crítica as linguagens digitais ao currículo. Braga (2016) complementa ao afirmar que o uso isolado das tecnologias não promove inovação por si só: é a forma como o professor as articula com o conteúdo e com a realidade dos alunos que define seu impacto pedagógico.

Apesar dessas diretrizes e das discussões teóricas, há desafios concretos que ainda dificultam a implementação efetiva do letramento digital nas escolas. A desigualdade de acesso, a ausência de infraestrutura adequada, a rigidez curricular e a carência de formação continuada são barreiras que exigem políticas públicas consistentes e investimentos reais. Além disso, a leitura e a escrita digital requerem novas competências, que vão desde a navegação por hipertextos até a análise crítica de discursos multimodais (Rojo, 2010; Medeiros, 2017).

A leitura de textos multimodais — compostos por palavras, imagens, sons, movimentos e links — rompe com a linearidade da leitura impressa tradicional. Kress (2003, *apud* Ribeiro, 2022) define esse fenômeno como "poder semiótico", ao destacar que diferentes linguagens potencializam a construção de sentido. Por isso, a escola precisa considerar esses novos gêneros e suportes como centrais na formação leitora dos estudantes. Koch e Elias (2007) defendem que a leitura deve ser vista como um processo de negociação de sentidos, em que o sujeito interage ativamente com o texto, mobilizando saberes, vivências e contextos. No ambiente digital, essa interação se intensifica e demanda do leitor uma postura estratégica e crítica.

Dessa forma, a BNCC/EM/LP não apenas legitima a presença dos textos multimodais na escola, mas convoca os educadores a ampliarem o repertório textual e a promoverem práticas significativas de leitura e produção. O letramento digital, portanto, precisa ser entendido como prática social complexa, que articula saberes técnicos, éticos e críticos. Formar sujeitos capazes de ler o mundo — e as linguagens que o compõem — é uma tarefa que exige sensibilidade, preparo e uma escola aberta ao diálogo com os tempos atuais.

Além dos desafios teóricos e pedagógicos já discutidos, é importante considerar a natureza prática do uso das tecnologias na escola. Como destaca Marcuschi (2004), a linguagem digital rompe com os padrões tradicionais ao introduzir novas formas de interação comunicativa, caracterizadas pela hibridização dos gêneros e pela presença constante da multimodalidade. A interatividade, os elementos visuais e os recursos sonoros configuram um novo cenário textual que demanda do professor não apenas domínio técnico, mas compreensão das práticas sociais envolvidas na leitura e produção desses textos.

Ademais, a desigualdade de acesso aos dispositivos e à internet, como observa Reis (2009), é um fator que compromete a efetividade do letramento digital na escola pública. Ter infraestrutura não significa apenas possuir equipamentos, mas garantir que todos possam acessá-los e utilizá-los em práticas pedagógicas críticas e inclusivas. Nesse cenário, a atuação docente se torna ainda mais central.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (Gil, 2002), buscou compreender as práticas de letramento digital no contexto escolar, respeitando o ambiente natural dos sujeitos envolvidos. Caracteriza-se como descritiva, já que tinha como objetivo delinear e interpretar as características observadas em sala de aula e nas respostas dos informantes, a fim de identificar como o letramento digital se manifesta nas interações entre professores e alunos. Além disso, por visar soluções práticas para os desafios educacionais observados, trata-se de uma pesquisa aplicada (Gil, 2002).

O percurso metodológico envolveu três etapas principais: inicialmente, a delimitação do tema e o levantamento bibliográfico

para embasar teoricamente a investigação. Em seguida, durante o estágio não obrigatório (2023-2024), foram realizadas observações em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do 3° ano do Ensino Médio de uma escola pública de Teresina-PI, essa etapa foi fundamental para identificar as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do letramento digital no contexto escolar. Por fim, foram aplicados dois questionários, via *Google Forms* (os instrumentos foram elaborados a partir dos conceitos discutidos no referencial teórico deste texto): um foi destinado à professora de Língua Portuguesa da turma (informante PL) e outro aos alunos (informantes A1, A2, A3...). Os informantes foram identificados de forma ética, preservando suas identidades.

Considerando o espaço destinado a este texto, serão apresentados apenas alguns trechos da análise realizada nesse estudo.

Questionário Docente

A primeira questão buscou compreender como a informante (PL) concebe o letramento digital. A resposta apresentada "saber desenvolver estudos e trabalhos de acordo com o que é solicitado" revela uma perspectiva técnica e reducionista, alinhada a um modelo mais autônomo de letramento, nos moldes do que Kleiman (1995) problematiza em sua discussão sobre as práticas de leitura e escrita. Embora o conceito de letramento digital ultrapasse a mera execução de tarefas, abrangendo aspectos sociais e críticos (Coscarelli e Ribeiro, 2021), nota-se, na fala da informante, uma compreensão limitada, que não contempla essas dimensões mais amplas.

Essa concepção, por sua vez, pode ser reflexo da própria formação docente, que, segundo Imbernón (2011), frequentemente prioriza a capacitação técnica em detrimento de abordagens mais críticas e reflexivas. Nesse sentido, o desafio de atender às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange à integração do letramento digital no Ensino Médio (Brasil, 2018), torna-se ainda maior.

Quando questionada sobre sua formação específica em letramento digital, a informante (PL) menciona que teve contato com o tema em uma disciplina do mestrado, mas de forma superficial: "sim, e após leitura houve resenha crítica e debates". A resposta evidencia

uma lacuna na formação continuada, sinalizando que o tema foi abordado de modo teórico, sem articulação direta com a prática pedagógica. Buzato (2006) já alertava para essa desconexão entre teoria e prática no processo formativo docente. Sem a devida mediação metodológica, o professor pode até conhecer o conceito, mas terá dificuldade em implementá-lo na sala de aula de maneira crítica e contextualizada (Braga, 2016).

Na pergunta sobre a inclusão do letramento digital no cotidiano escolar, a informante (PL) responde "ocorre de forma muito precária, porque a escola não possui estrutura adequada. Mas, na medida do possível, trabalho através do celular". Essa resposta sintetiza uma realidade recorrente nas escolas públicas: a ausência de recursos tecnológicos, como laboratórios e internet de qualidade, que inviabilizam práticas pedagógicas mais inovadoras (Villela, 2009). A tentativa da informante de utilizar o celular como ferramenta alternativa revela, por um lado, a criatividade; por outro, expõe uma desigualdade no acesso às tecnologias que compromete o princípio da equidade no ensino (Reis, 2009).

Na pergunta sobre o uso de hipertextos, a informante (PL) afirma trabalhar com "cruzamentos de informações". No entanto, a resposta carece de detalhamento, o que dificulta compreender a profundidade da prática. O trabalho com hipertextos exige, além do uso de múltiplas fontes, uma abordagem que estimule a leitura crítica e a navegação reflexiva entre conteúdo. Sem clareza quanto aos instrumentos e estratégias utilizados, é possível inferir que essa prática ainda está em fase inicial e carece de um direcionamento pedagógico mais sólido.

Por fim, a professora aponta como principais desafios a "falta de suporte e estrutura" e a ausência de recursos como "laboratório de informática e sinal de internet de qualidade". Essas respostas reiteram os obstáculos estruturais já discutidos, indicando que, mesmo com boa vontade docente, a precariedade das condições materiais limita o alcance de práticas inovadoras. Villela (2009) defende que superar esses entraves é essencial para integrar de modo significativo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo educacional.

Questionário dos Alunos

O questionário respondido pelos 21 informantes (A1), (A2), (A3) ... consistiu em 13 perguntas, abertas e fechadas. As perguntas abertas permitiram que os alunos expressassem suas ideias de forma livre, possibilitando a análise qualitativa. Já as perguntas fechadas, ao oferecerem opções definidas, forneceram dados objetivos que complementaram essa investigação. Neste recorte, destacamos algumas respostas de quatro informantes, representando o panorama da turma.

Na questão 2, que investigava o conceito de letramento digital, as respostas apresentadas pelos informantes revelaram uma compreensão funcional e técnica do tema. (A1) definiu como *"uma forma de aprendizagem feita digitalmente"*, (A2) afirmou ser *"um meio onde consigo compreender assuntos por meio de imagens e palavras, exemplo: Instagram"*, e (A3) respondeu: *"é um desenvolvimento maior na escrita e na leitura utilizando a internet"*. Essas respostas apontam para um entendimento centrado no uso das tecnologias como ferramenta de acesso à informação, sem necessariamente considerar os aspectos sociais, culturais e críticos que envolvem o letramento digital. Esse tipo de concepção está alinhado ao modelo autônomo de letramento, descrito por Street (1984) e retomado por Kleiman (1995), que valoriza a habilidade técnica desvinculada do contexto. Ainda que os alunos reconheçam a presença das tecnologias em suas práticas de leitura e escrita, não demonstram uma perspectiva crítica, como propõe o modelo ideológico de letramento de Street (1984). Nesse sentido, as respostas dos informantes evidenciam uma lacuna formativa, que pode estar ligada à ausência de propostas pedagógicas que estimulem a reflexão e a criticidade, conforme defendido por Rojo (2010).

Na questão 6 sobre o uso de textos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, os informantes mencionaram que a professora utiliza recursos como slides, infográficos, vídeos e textos retirados da internet. (A1) e (A3) destacaram o uso de vídeos do YouTube, enquanto (A2) citou *"textos digitais como base para as atividades"*. A fala do informante (A4) chama atenção: *"a professora de Língua Portuguesa mostra que a tecnologia digital pode agregar na aprendizagem do aluno"*. Essa afirmação, embora positiva, aponta para

um uso ainda pontual dos textos digitais, sugerindo uma inserção funcional, mas não necessariamente crítica ou transformadora.

Essa abordagem está em conformidade parcial com a BNCC/EM/LP (Brasil, 2018), que orienta o trabalho com diferentes linguagens e gêneros digitais. No entanto, como discutem Marcuschi (2004) e Rojo (2010), é necessário ir além da simples utilização de recursos visuais e multimodais: é preciso que esses textos sirvam para desenvolver habilidades críticas, como a interpretação, o questionamento e a produção consciente. As falas dos informantes sugerem que os textos digitais são utilizados como apoio para a explicação de conteúdos, e não como objeto central da prática pedagógica.

A questão 7 (fechada) perguntava sobre as ferramentas digitais que os informantes possuíam e utilizavam em atividades escolares. As opções de resposta eram: celular, computador/notebook, tablet e "outro". O resultado apontou que 15 informantes utilizam majoritariamente o celular como ferramenta principal de pesquisa e produção, enquanto 6 indicaram possuir também computador ou notebook. Esse dado revela uma tendência à mobilidade e à praticidade no uso das tecnologias, mas também expõe desigualdades no acesso a equipamentos mais avançados, que possibilitariam a realização de atividades escolares mais complexas.

A questão 9 perguntava o que o professor deveria utilizar para trabalhar o letramento digital na sala de aula, os informantes apresentaram respostas que revelam preocupações distintas. (A1) mencionou o uso da *"TV, por conta que não são todos os alunos que têm acesso a um telefone"*, referindo-se ao aparelho de TV utilizado como data show na escola. (A2) destacou a importância de *"um bom uso da internet e bom diálogo com os alunos"*, enquanto (A3) sugeriu o uso do *"smartphone"*, pela praticidade no dia a dia.

A fala de (A1) reflete a necessidade de se pensar em alternativas acessíveis para todos os alunos, conforme sugere Villela (2009), ao defender que a escola deve se tornar um espaço efetivo de letramento digital. A perspectiva de (A2) destaca o papel ativo do professor como mediador do processo de aprendizagem, uma função essencial, segundo Moran (2014), especialmente em ambientes digitais. A menção ao uso do smartphone por (A3) evidencia que, para muitos

estudantes, essa ferramenta é a principal via de acesso à internet e à informação.

Na questão 10 (fechada), os alunos foram questionados sobre os recursos tecnológicos disponíveis na escola. A maioria (15 informantes) apontou o laboratório e a internet como os principais recursos acessíveis. Outros 6 mencionaram o uso de data show e notebooks como suporte complementar. Nenhum aluno afirmou que a escola carece completamente de recursos, o que pode indicar uma percepção relativamente positiva da infraestrutura.

Ainda que haja equipamentos disponíveis, essa estrutura básica não garante, por si só, práticas pedagógicas inovadoras. Conforme discutem Koch e Elias (2007), a leitura e o uso das tecnologias devem ir além do instrumental, promovendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. O predomínio do uso do laboratório e da internet, associado ao baixo uso de equipamentos individuais como notebooks, aponta para uma realidade em que o letramento digital está presente, mas ainda é limitado por fatores estruturais e metodológicos.

Práticas de Sala de Aula: Observação da Pesquisadora

Durante o estágio (2023–2024) com uma turma do 3° ano do Ensino Médio em uma escola pública em Teresina-PI, foram realizadas observações que revelaram um uso predominantemente instrumental das tecnologias digitais pela docente da disciplina de Língua Portuguesa. As práticas em sala de aula limitavam-se frequentemente a atividades funcionais, como a apresentação de trabalhos e pesquisas na internet, sem uma abordagem crítica que promovesse discussões sobre o impacto social e cultural das tecnologias. Essa postura alinhava-se à visão técnica expressa pela informante PL nas respostas do questionário, refletindo um modelo de letramento digital autônomo, conforme Street (1984).

As práticas observadas concentravam-se no uso básico de dispositivos, como celulares e computadores, empregados em tarefas mecânicas. Essa abordagem, também perceptível nas respostas dos alunos (A1, A2, A3), indicava que o letramento digital ainda era compreendido de forma restrita, centrado no uso da internet como ferramenta de busca ou produção de slides, como alertam Coscarelli e

Ribeiro (2021), que defendem um letramento digital crítico, ético e colaborativo.

Embora a multimodalidade estivesse presente por meio de vídeos e memes, seu uso se restringia à inferência superficial, sem fomentar uma leitura interacionista (Koch e Elias, 2007) ou práticas reflexivas que estimulem a autonomia do aluno, como defende Moran (2014). As aulas seguiam um modelo expositivo, com pouco espaço para o protagonismo estudantil.

A limitação estrutural também era evidente. O laboratório de informática era o único espaço com acesso razoável aos recursos digitais, e dispositivos como televisores eram compartilhados entre turmas, o que dificultava a realização de atividades planejadas com intencionalidade pedagógica. Muitos alunos utilizavam seus próprios celulares, mas nem todos tinham esse recurso disponível em casa. A docente, então, aplicava atividades em duplas, como tentativa de inclusão, embora ainda de forma improvisada e limitada.

Tanto os dados dos questionários quanto as observações revelaram que o planejamento pedagógico não contemplava uma integração profunda das tecnologias digitais. As práticas permaneciam distantes do que orienta a BNCC/EM/LP (Brasil, 2018), que propõe o desenvolvimento de competências mais complexas, como leitura crítica, autoria e produção colaborativa. A competência 7, por exemplo, enfatiza a apropriação consciente das tecnologias para pesquisar, produzir e compartilhar informações de modo reflexivo.

Em síntese, a prática pedagógica observada reproduz uma prática ainda centrada na transmissão de conteúdo, com baixa articulação entre cultura digital, multiletramentos e intencionalidade didática. A compreensão limitada do letramento digital — restrita ao uso técnico das ferramentas — reforça a necessidade de práticas que o reconheçam como uma prática social e crítica (Kleiman, 1995; Coscarelli e Ribeiro, 2021), em consonância com as demandas contemporâneas da escola pública.

Apesar do potencial das TDIC para o ensino de leitura e escrita, a realidade observada evidenciou práticas superficiais e estruturadas em função das limitações materiais. Nesse contexto, é urgente investir na formação continuada dos docentes e na infraestrutura escolar, para que a inserção do letramento digital seja equitativa, crítica e, sobretudo, significativa para os sujeitos da educação pública.

Considerações Finais

A pesquisa iniciada neste estudo surgiu da reflexão sobre como os professores de Língua Portuguesa têm trabalhado diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais no ensino. Ao analisar como o letramento digital tem sido incorporado às práticas docentes, buscou-se compreender se essas ações estão em consonância com as diretrizes da BNCC/EM/LP e quais obstáculos comprometem sua efetivação no cotidiano escolar.

Os dados revelaram que integrar o letramento digital ao ensino exige mais do que o domínio técnico de ferramentas: requer uma postura crítica e direcionada por parte do professor. Nesse sentido, a formação continuada se mostra essencial, pois é ela que possibilita ao docente elaborar sequências didáticas que articulem leitura crítica, produção textual e uso ético das tecnologias, favorecendo práticas mais significativas e condizentes com os desafios contemporâneos.

A análise das respostas dos dois questionários aliada às observações de sala, evidenciou um descompasso entre a proposta curricular da BNCC/EM/LP e a realidade vivida na escola pública investigada. Enquanto a BNCC/EM/LP orienta o uso planejado das TDIC para desenvolver competências digitais complexas, o que se observou foram práticas essencialmente instrumentais, centradas em pesquisas e apresentações, sem aprofundamento reflexivo.

Essa lacuna se relaciona tanto à infraestrutura limitada, como à baixa disponibilidade de equipamentos e o acesso desigual dos estudantes, quanto à ausência de uma formação docente que aborde as TDIC como práticas pedagógicas críticas. A dificuldade de acessar os recursos, aliada à falta de preparo para utilizá-los de forma estratégica, compromete o potencial das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, concluímos que o objetivo geral deste estudo – analisar a prática de ensino do professor de Língua Portuguesa na inclusão do letramento digital em uma turma do 3° ano do Ensino Médio – foi alcançado, oferecendo respostas parciais às questões norteadoras. A análise dos desafios enfrentados pela escola e pelos envolvidos no processo de inclusão do letramento digital revelou dificuldades em áreas como formação continuada e infraestrutura. Em relação às habilidades aplicadas aos professores, as observações

indicaram a necessidade de mais capacitação para integrar o letramento digital no ensino de leitura e produção de textos. A relação entre as práticas pedagógicas do professor e as diretrizes da BNCC/EM/LP foi atendida, com algumas lacunas evidenciadas na aplicação das orientações curriculares. Finalmente, a proposta de atividade prática, embora relevante, depende de ajustes contextuais para sua implementação efetiva, o que também abre espaço para futuras investigações.

Esta pesquisa, ao lançar luz sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e ao propor caminhos para superá-las, espera contribuir para a otimização das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa. Além disso, busca promover uma reflexão mais ampla sobre a importância do letramento digital no contexto escolar, considerando seu papel central na formação de cidadãos aptos a navegar, interpretar e produzir conteúdo em uma sociedade cada vez mais digital e globalizada.

Referências

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 18 ago. 2024.

BUZATO, Marcelo El. Kouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 22 ago. 2024.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell. A literacia da informação na formação de professores. In: TONUS, Mirna; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (orgs.). **Tecendo fios na educação**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012. p. 47-68.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura de hipertexto**. Relatório de pesquisa – Capes, Processo BEX 0418/04-8, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas SA, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. WAC Clearinghouse, 1995.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**: Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MEDEIROS, Lúcia Helena. Letramentos na escola: as novas tecnologias e as práticas sociais de leitura e de escrita. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIMELP), 5., 2017. **Anais** [...]. p. 2791-2808.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e180201, 2019.

MORAN, José. Autonomia e colaboração em um mundo digital. **Revista Educatrix**, n. 7, p. 52-57, 2014. Disponível em: https://bit.ly/2JMQ1ig. Acesso em: 20 mai. 2024.

REIS, Júnias Belmont Alves dos. O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: Unicamp, 2009. p. 1-21.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e leitura: como ver e desver textos. In: PIANARO ANGELO, Cristiane Malinoski; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 273-300.

ROJO, Roxanne Helena Rodrigues. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 433–465, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O HIPERTEXTO, 3., 2009, Recife. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2009. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/teoriae-pratica-dos-generos-digitais.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA NA SALA DE AULA: VIDAS SECAS COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Ashley Guerrero (UNESP) [1]
Cleomar Pinheiro Sotta (UNESP) [2]

Introdução

Um dos desafios enfrentados pelos docentes de Língua Portuguesa e Literatura reside na promoção efetiva da leitura literária no contexto escolar. Tal questão torna-se ainda mais premente diante dos baixos índices de competência leitora dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais. O Programa [3]Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na edição de 2022, revelou que o desempenho médio do Brasil em leitura foi de apenas 407 pontos, significativamente inferior à média de 493 pontos, observada nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse cenário demonstra fragilidades estruturais no processo de formação leitora, agravadas pelo progressivo distanciamento entre os estudantes e as práticas literárias no ambiente escolar.

No que se refere à leitura de obras clássicas da literatura, o quadro aponta obstáculos ainda mais notórios. A resistência frequentemente associada à leitura desse tipo de obra decorre da percepção de que os clássicos apresentam uma linguagem densa, intrincada e historicamente distante, demandando um esforço interpretativo que, em geral, não é devidamente incentivado ou mediado nas escolas. Outrossim, práticas pedagógicas recorrentes —

[1] Graduação em Letras; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis; Contato: a.guerrero@unesp.br; Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4733283137109825

[2] Doutor em Letras; Professor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis. Contato: cleomar.sotta@unesp.br; Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9985591863879452

como o uso de resumos, fragmentos isolados, questionários mecanizados e fichas padronizadas — limitam o potencial estético e crítico dessas obras, restringindo a formação leitora a abordagens segmentadas e descontextualizadas. Tais estratégias, nesse sentido, contribuem pouco para o desenvolvimento do *letramento literário*, ou seja, para o "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), uma ação contínua, que exige constante atualização do leitor e uma prática que permite dar sentido ao mundo por meio das palavras que compõem os textos literários.

Diante desse âmbito, o projeto "*'Vidas Secas': letramento literário por meio de um clássico brasileiro*" foi construído para impulsionar o letramento literário de estudantes do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Pedro D'Arcádia Neto, localizada na cidade de Assis. A proposta metodológica foi fundamentada na teoria do letramento literário, estabelecida por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2009), especialmente na estratégia da *Sequência Básica*, uma das propostas apresentadas pelo autor para o trabalho significativo com a literatura, por meio de etapas que promovem uma aproximação gradual e orientada do leitor com o texto literário completo.

O livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que retrata a sina de uma família nordestina de retirantes na luta contra a seca, foi eleito como eixo central por sua relevância na segunda fase do Modernismo Brasileiro (1930-1945), momento em que os romances representaram problemas sociais de diversas regiões do país. A obra tem caráter representativo no cânone literário nacional, é abordada nos materiais didáticos dedicados ao Ensino Médio e se mostra recorrente em exames como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escolha do clássico também se justifica pela oportunidade de demonstrar aos estudantes a importância de textos clássicos, o prazer que se pode encontrar na leitura desses materiais e as análises críticas e humanísticas atuais que eles contêm, já que, como pontua Italo Calvino (1991), um clássico nunca termina de dizer o que tem a dizer.

O projeto foi estruturado em cinco oficinas, com duração de duas horas, realizadas mensalmente e elaboradas de acordo com as diretrizes da *Sequência Básica*. Os capítulos da obra de Graciliano

foram divididos em quatro blocos, os quais foram alvos, respectivamente, de quatro encontros, sendo a última reunião destinada à culminância, consolidação e finalização das atividades. As ações contaram com a participação ativa de um colaborador discente do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis, cuja atuação foi fundamental na elaboração das sequências didáticas, na aplicação das atividades, na mediação das oficinas, na sistematização dos resultados, na divulgação em eventos acadêmicos e na produção de textos científicos.

O desenvolvimento das oficinas alinhou-se às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Dentre os princípios contemplados, destacam-se: exploração do campo artístico-literário; destaque para os clássicos; articulação da literatura com outras produções culturais; estímulo a diferentes formas de apropriação do texto literário; (re)colocação das obras como ponto de partida para o trabalho com a literatura; aposta na leitura integral e intensificação do convívio dos textos com os estudantes. O projeto também dialogou com os objetivos do Programa Núcleos de Ensino da UNESP, ao encorajar a cooperação entre universidade e escola, amparar a atualização pedagógica e consolidar práticas educativas pautadas no ensino crítico e na formação íntegra dos alunos.

Em suma, valendo-se da perspectiva de Antonio Candido (2011, p. 117), que atribui à literatura o "exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor", constata-se que a experiência literária proporcionada pelo projeto possibilitou a promoção de tais competências fundamentais. O contato direto e inteiro com a obra literária foi determinante para transformar a leitura em uma experiência formativa, superando metodologias mecanicistas, convencionais e promovendo uma experiência de letramento literário.

Materiais e Métodos

O projeto fundamentou-se nas concepções de letramento literário teorizadas por Rildo Cosson em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2009), a qual discute criticamente a escolarização da literatura e propõe estratégias didáticas voltadas para o trabalho com textos literários no contexto educacional. O objetivo central do autor reside na formação de leitores capazes de interagir de maneira reflexiva com as obras literárias, reconhecendo seus traços estéticos e (re)construindo sentidos a partir de uma relação ativa e crítica com as obras literárias. A proposta de Cosson dialoga diretamente com os desafios enfrentados pelo ensino de literatura, como já mencionado, sobretudo em face das práticas pedagógicas que limitam a literatura a abordagens parciais, automatizadas e desvinculadas de sua relevância sociocultural.

Um dos pressupostos essenciais da teoria de Cosson é a compreensão do papel da literatura como um meio de articulação entre o indivíduo e o mundo, visto que um bom leitor "é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário" (Cosson, 2009, p. 27). Isso posto, compreende-se que ao armazenar saberes sobre o ser humano e a sociedade, os textos literários cumprem uma função formadora, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico e possibilitando que o leitor enxergue a realidade sob novas perspectivas.

A literatura, nesse sentido, transcende a mera função estética, revelando-se como uma prática social imprescindível para a constituição da subjetividade e para o exercício da cidadania. Conforme aponta Cosson,

> Na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do

> espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2009, p. 17).

A importância desse encargo formador da literatura dialoga com as ideias de Antonio Candido (2011), para quem a literatura corresponde a uma necessidade universal, pois organiza as emoções, dá forma às experiências individuais e coletivas e liberta o indivíduo do caos existencial. Candido argumenta que privar os sujeitos do contato com os textos literários configura uma mutilação de sua humanidade, uma vez que a literatura proporciona não apenas o avanço intelectual, mas também a satisfação das necessidades de ficção e fantasia, indispensáveis para o equilíbrio psicológico e emocional. Ao estender essa reflexão ao ambiente escolar, torna-se evidente que a ausência de práticas efetivas de letramento literário impede a formação integral dos estudantes, privando-os das experiências estilísticas, introspectivas e analíticas proporcionadas pela literatura.

Diante dessas considerações, o projeto em foco foi concebido como uma intervenção no ensino de literatura, manipulando as etapas metodológicas de letramento literário sistematizadas por Rildo Cosson. O planejamento reconheceu que a aquisição das competências leitoras requer a articulação de metodologias de ensino que se vinculem com os processos cognitivos envolvidos na leitura, como a decodificação, a identificação das ideias principais e secundárias, o estabelecimento de relações intertextuais e a criação de sentidos (Cosson, 2009). Para isso, o projeto adotou a *Sequência Básica* concebida pelo teórico, que constitui uma abordagem de textos literários dividida quatro passos: *motivação, introdução, leitura* e *interpretação*.

A *motivação* prepara os estudantes para o contato com o texto literário, promovendo atividades que instiguem o interesse pela obra, levantem questionamentos e explorem conhecimentos prévios dos alunos. Sob esse viés, a motivação de cada oficina foi elaborada de forma dinâmica, aproximando os estudantes dos temas centrais da narrativa e da composição estrutural do texto, adotando, muitas vezes, estratégias lúdicas. Na *introdução* são apresentadas informações relevantes sobre o autor, a obra e as

condições de produção do texto, selecionando aspectos que contribuam para a leitura. Nessa fase, o contato físico com o livro foi incentivado, a fim de reforçar a materialidade da obra literária e valorizar a experiência estética do leitor. Como a mesma narrativa foi tema das cinco oficinas e logo na primeira já houve uma contextualização significativa, essa etapa foi adaptada, de modo a explorar elementos extratextuais diversos associados diretamente ao *corpus* literário.

O terceiro passo, a *leitura*, é o momento de encontro direto com o texto. No projeto, os participantes tinham a tarefa de ler os capítulos com antecedência. Devido à impossibilidade de ler tudo na íntegra por conta do tempo, durante as oficinas foi feita a releitura de trechos para fomentar a discussão. Essa foi uma etapa cerne, já que possibilitou o acompanhamento direto do processo de leitura pelos estudantes. Durante esse estágio, foram realizadas intervenções pedagógicas que auxiliaram na compreensão do texto, no esclarecimento de dúvidas e na exploração de estratégias de leitura, entre as quais as principais, segundo Pressley e Allington (2002), são: conhecimento prévio, conexão (recordação de fatos da vida que se associam ao texto), inferência (conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita), visualização, perguntas ao texto, sumarização (resumo) e síntese (articulação entre o resumo e as impressões pessoais). A mediação do professor e do graduando bolsista foi crucial para orientar o olhar dos alunos para elementos intrínsecos ao texto, contribuindo para a organização de conteúdos intrincados e substanciais.

Por fim, a *interpretação* desdobra-se em duas dimensões complementares: momento interior e momento exterior. O momento interior corresponde ao processo individual do leitor, no qual a obra é decifrada gradualmente — palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo — culminando na apreensão global da narrativa ao término da leitura, configurando-se como o encontro singular entre o leitor e a obra (Cosson, 2009, p. 65). Já o momento exterior representa a concretização desse processo em uma esfera coletiva, na qual a interpretação ganha forma como ato de construção de sentidos compartilhados em uma determinada comunidade. Esse ponto distingue, com clareza, o letramento literário praticado na escola da leitura literária realizada de maneira independente, ao facilitar a troca de percepções que enriquecem a

experiência individual (Cosson, 2009, p. 65). É nas atividades propostas de interpretação que se dão o fechamento da sequência, a conexão do texto com o mundo, a internalização e o saldo que a obra, depois da leitura individual e do debate coletivo, deixará no leitor. Por isso, Cosson recomenda algum tipo de registro nessa etapa: desenho, colagem, resenha, dramatização, música, maquete, diário, júri simulado, feira cultural, elaboração de um capítulo a mais ou novo final etc.

Para a elaboração de todas essas práticas, foram incorporados os métodos de leitura defendidos por Pressley (2002), bem como as proposições metodológicas de Girotto e Souza (2010) no âmbito das oficinas literárias. Tais oficinas afiguram-se como momentos específicos de ensino em que os estudantes têm a oportunidade de exercitar os procedimentos trabalhados, tanto individual quanto coletivamente, por meio da leitura em voz alta, do estudo compartilhado e da socialização das descobertas. O emprego dessas condutas rompe com a convicção tradicional de ensino, qualificada por Paulo Freire (1996) como educação bancária, em que o professor é detentor do saber e o deposita no aluno; e estimula a construção coletiva de conhecimentos, em uma comunidade leitora.

Discussão e Análise dos Resultados

A *primeira oficina* teve início com a *dinâmica da teia*, em que, com os participantes em círculo, um rolo de barbante é desenrolado e transferido a cada um para apresentar-se e falar sobre sua relação com a literatura. Ao final, aproveitou-se a teia para destacar como a interpretação de uma obra literária funciona por meio da interação entre texto, leitores e contexto, e que a narrativa é formada por uma articulação de elementos: narrador, enredo, personagens, espaço, tempo, linguagem, entre outros. Para a *motivação*, foi proposta a leitura do quadro *Retirantes* (1944), de Portinari, por meio da qual os alunos exploraram temas como seca, imigração, vulnerabilidade social — aspectos chave da narrativa de Graciliano — e ainda a representação estética da pintura, finalizando com a leitura de uma carta que o autor de *Vidas Secas* escreveu a Portinari, em 1946.

Na *introdução*, por meio de uma projeção de *slides*, foram tratados a biografia e marcas estilísticas do autor, o período literário

a que pertence (Modernismo – 2ª fase), curiosidades de produção da obra (início com o conto *Baleia*, capítulos independentes que podem ser lidos em ordem diferente do que aparecem no livro, a escolha do título) etc. No momento da *leitura*, os alunos reconstruíram oralmente o que narram os três primeiros capítulos — *Mudança*, *Fabiano* e *Cadeia* — e observaram a descrição do espaço e a falta de indicações temporais específicas para situar a história.

A *interpretação* debateu oralmente a seca, a necessidade de deslocamento, a morte do papagaio, a dificuldade de comunicação da família, o tratamento hostil entre pai e filhos, a animalização dos personagens, sobretudo de Fabiano, a vulnerabilidade pela falta de estudo e conhecimento, a linguagem como ferramenta de poder, o abuso de autoridade, a manipulação e a corrupção. À medida que as discussões foram acontecendo, os mediadores chamaram atenção dos estudantes para a articulação entre forma (construção) e conteúdo, explorando aspectos linguísticos, símbolos e figuras de linguagem, escolha de vocábulos, foco e perspectiva narrativa, pesquisa de espécies da fauna e flora do sertão nordestino que conferem verossimilhança à obra. O registro mais criativo foi deixado para ser proposto depois de lidos todos os capítulos do livro, entendendo que a obra é um todo significativo e que precisa da leitura integral para a interpretação mais adequada.

Nos moldes da *Sequência Básica*, a *segunda oficina* tematizou os capítulos *Sinha Vitória, O menino mais velho* e *O menino mais novo*. Considerando que os três tratam de anseios e sonhos dos personagens, a *motivação* explorou uma propaganda dos *Lençóis Santista*, da Revista *O Cruzeiro* (1963), que se associa ao desejo de uma cama de couro da mulher da família. O texto permitiu uma análise do papel da mulher nos anos 60 e de como a figura feminina é representada no romance de Graciliano. A *introdução* contou com um *quiz* virtual com questões sobre os capítulos, a fim de checar se a leitura atenta havia realmente ocorrido. Além disso, foram feitas considerações sobre a construção e apresentação de personagens em textos narrativos – baseadas na obra *A personagem de ficção,* de Candido *et al* –, já que Graciliano destina um capítulo para cada membro da família.

A *leitura* visou à reconstrução e sistematização das características físicas, psicológicas, sociais e dos desejos de cada um

dos personagens apresentados. A *interpretação* girou em torno do significado dos sonhos, da influência do meio nas aspirações e na formação da identidade, da visão limitada da vida, das condições adversas que impedem acesso ao trivial, da representação simbólica de bens materiais como dignidade, conforto e qualidade de vida, da sede de conhecimento, da exploração da linguagem e de como todos esses elementos se manifestam por meio da organização formal dos capítulos e da descrição dos três personagens.

A *terceira oficina* teve como alvo *Inverno*, *Festa* e *Baleia*. A *motivação* consistiu em uma estratégia lúdica, um jogo de forca, desenvolvido na plataforma digital *Wordwall*, com palavras-chave dos três capítulos. Na *introdução*, dando seguimento à atividade motivacional, os estudantes associaram cada vocábulo com a leitura realizada, de modo a fazer uma revisão e recordação do texto. Ademais, foram explorados com os estudantes as partes que compõem um enredo, demonstrando a articulação entre forma e conteúdo e discutindo a maneira peculiar como Graciliano organiza os fatos de *Vidas Secas*.

A *leitura* retomou os acontecimentos descritos nos três capítulos, observando-se a diferença entre eles: um que destaca não mais o calor da seca, mas o frio do inverno, que continua a gerar dificuldades para a família; um que coloca o núcleo familiar em contato com a sociedade e outro que volta a tratar de um personagem, a cachorra Baleia. A *interpretação* permitiu observar o comportamento bruto de Fabiano com a família, devido às dificuldades de comunicação; a tentativa de inclusão social, fadada ao desconforto, ao ridículo, ao julgamento pelas aparências; a personificação de um animal que contrasta com a animalização dos seres humanos e a expressão de emoção por meio da descrição do sacrifício da cachorra.

A *quarta* oficina abordou os capítulos que faltaram, os quatro últimos da obra. A *motivação* contou com a elaboração de uma nuvem de palavras na lousa para cada capítulo, de modo que ao inserir o vocábulo, o estudante era convidado a explicar o porquê da escolha do termo. Na *introdução*, ocorreu uma dinâmica virtual de associação no *Wordwall*, relacionando títulos dos capítulos e fragmentos, a fim de confirmar a leitura do texto pelos participantes. Além disso, houve uma exposição sobre o foco narrativo e os tipos de discurso, uma vez

que Graciliano escolhe um narrador em terceira pessoa, onisciente e que emprega, além do discurso direto e indireto, o discurso indireto livre.

Na *leitura*, foram observados o comportamento do narrador, a coerência de uma voz narrativa que não seja personagem — já que não faria sentido que algum membro da família narrasse a história, visto que mal conseguem falar, organizar o pensamento e se expressar — e o uso das três modalidades de discurso, especialmente o indireto livre, que mistura, sem aviso prévio, pensamentos dos personagens com a voz do narrador. A *interpretação* discutiu os diferentes temas dos capítulos: a exploração trabalhista, econômica e social que Fabiano sofre; o retorno do soldado amarelo e a inversão de papéis, podendo o vaqueiro vingar-se, mas hesitando fazê-lo; o anúncio da seca intensa por meio das aves da arribação e da morte do gado por falta de água; a necessidade de fugir, voltando ao ponto inicial da narrativa e conferindo à mudança um caráter cíclico.

Tendo em vista o desfecho aberto que tem a narrativa, para a *última oficina*, os participantes foram estimulados a criar um microcapítulo, descrevendo o que aconteceu à família depois da mudança e diante das expectativas geradas de encontro de um espaço melhor. O último encontro começou com um *quiz* interativo com perguntas diversas sobre as discussões empreendidas ao longo do desenvolvimento do projeto. Na sequência, houve uma roda de leitura e compartilhamento dos textos criados. Os desfechos alternativos apresentados pelos alunos revelaram alto grau de criatividade e reflexão crítica, evidenciando a capacidade dos estudantes de se apropriarem das temáticas da obra e reinterpretá-las de maneira original. Foi possível observar a diversidade de perspectivas, com narrativas que exploraram desde finais mais otimistas e esperançosos até desfechos que mantiveram a dureza e a crítica social característica de Graciliano Ramos.

Houve produção que levou a família para o sul do país, obrigando-a, desta vez, ao enfrentamento das enchentes e novas dificuldades. Em outra, Fabiano conseguiu um emprego na cidade e comprou a tão sonhada cama para a esposa. Outra ainda destacou a saudade e os lamentos da família por não ter mais a companhia de Baleia agora em uma situação financeira melhor. A oficina terminou

com uma confraternização e a aplicação de um questionário semiaberto anônimo para avaliação do projeto. De modo geral, as respostas foram positivas, com destaque para a metodologia aplicada, sem provas ou avaliações tradicionais; atividades lúdicas; espaço para expressão de ideias e opiniões; discussões coletivas; conexões com outras expressões artísticas etc. Muitos afirmaram terem minimizado o preconceito com obras clássicas e manifestaram desejo de ler outros clássicos.

Do ponto de vista da estudante de Letras que mediou e conduziu as oficinas, a experiência possibilitou articular a teoria acadêmica com a prática pedagógica e conhecer uma estratégia de abordagem da literatura em sala de aula, favorecendo sua formação docente e contribuindo para o avanço de competências relacionadas à criação de materiais didáticos, à condução de aulas, à prática da pesquisa, ao amadurecimento das habilidades interpretativas de um texto literário e ao aprimoramento da produção científica, por meio da elaboração de resumos, de artigos e da participação em sessões de comunicação em eventos acadêmicos.

Como se pode notar, as ações executadas proporcionaram a leitura integral e prazerosa da narrativa; destacaram a atualidade dos temas discutidos, o caráter estético do texto, a relevância da obra e do autor no cânone da literatura brasileira; beneficiaram todos os envolvidos – participantes e graduando em Letras – e demonstraram que, por meio de estratégias adequadas, é possível aproximar leitores de obras clássicas, de forma crítica, estabelecendo conexões diversas (com pinturas, propagandas etc.), promovendo momentos lúdicos, de interação dialógica, construção coletiva e significativa de sentidos e, portanto, constituindo-se como uma experiência de letramento literário.

Considerações Finais

Os resultados do projeto "*Vidas Secas: letramento literário por meio de um clássico brasileiro*" evidenciam a eficácia da metodologia aplicada, fundamentada na *Sequência Básica* de Rildo Cosson e na promoção do letramento literário, e indicam que essa abordagem que rompe com uma concepção tradicional de ensino de literatura possui potencial para ser replicada em contextos educacionais,

beneficiando práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores críticos e servindo como estratégia concreta e exequível para aproximação de estudantes a textos clássicos.

As ações organizadas em oficinas divididas nas etapas da *Sequência Básica* permitiram contato gradual, sistemático e dinâmico dos participantes com a obra; aprendizagem de estratégias de leitura de maneira leve, interativa e prazerosa; protagonismo dos estudantes; utilização de metodologias ativas de ensino (sala de aula invertida e gamificação); práticas colaborativas e dialógicas, com compartilhamento de diferentes perspectivas; avanço da capacidade analítica e fortalecimento da competência leitora, tanto dos alunos como da graduanda em Letras; integração da literatura com outras linguagens culturais; estímulo ao desenvolvimento de um hábito de leitura, da criatividade e do pensamento crítico; fomento a reflexões de questões sociais, culturais e políticas; exploração dos aspectos narrativos, temáticos, estruturais, estilísticos, linguísticos e contextuais da obra; ampliação do repertório cultural e literário e integração entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, a adaptação de tal didática a outras obras e realidades educacionais pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e interdisciplinar.

Por fim, a experiência vivenciada no projeto oportunizou ao licenciando articulação entre teoria e prática pedagógica, em um ambiente real de sala de aula, conhecimento e aplicação de uma estratégia de abordagem literária. Em síntese, os resultados atestam o potencial do letramento literário e da *Sequência Básica* como método humanizador e formador de leitores. A leitura completa de *Vidas Secas*, mediada por estratégias ativas e/ou dialógicas, contribuiu para o fortalecimento da competência leitora dos alunos e para estabelecer uma relação próxima, expressiva e relevante com a literatura, compreendida enquanto manifestação artística, forma de linguagem, fonte de conhecimento, de representação da realidade e dos sentimentos humanos.

Referências

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

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 2. ed. Companhia das Letras, 1991.
CANDIDO, Antonio *et al*. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
MINISTÉRIO da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/avaliacao-e-exames- educacionais/pisa>. Acesso em: 08 jun. 2025.
PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
PORTINARI, Cândido. **Retirantes**. 1944. Óleo sobre tela, 190 x 180 x 2,5 cm.
PRESSLEY, Michael; ALLINGTON, Richard L. **Reading instruction that works:** the case for balanced teaching. New York: Gilford, 2002.
RAMOS, Graciliano. Carta de Graciliano Ramos a Portinari (18 fev. 1946). **Graciliano Ramos**. Disponível em <https://graciliano.com.br/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari/> Acesso em: 06 jun. 2025.
RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro, Record, 2021.
REIS JR., Dalmir. Lençóis Santista (1963). **Propagandas históricas**. Disponível em: < https://www.propagandashistoricas.com.br/2021/07/lencois-santista-1963.html> Acesso em 11 jun. 2025.

DIFERENTES OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Schirlen Pancieri Lima (UFES) [1]
Cleonara Maria Schwartz (UFES) [2]

Introdução

A avaliação censitária da fluência em leitura, conhecida como Teste de Fluência, é um dos eixos estruturantes da política de fortalecimento da aprendizagem na alfabetização no Estado do Espírito Santo, conhecida como Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes). Ela tenciona avaliar a capacidade de os estudantes lerem palavras, pseudopalavras e texto, com velocidade, precisão (automaticidade) e ritmo adequado, conforme o tempo estabelecido para cada tarefa de leitura avaliada. O teste de fluência é aplicado por meio do aplicativo *CAEd Avaliação* por um professor cadastrado na plataforma *Avaliação e Monitoramento Espírito Santo*. Para realizá-la, o estudante deve ler as tarefas sugeridas dentro do tempo estabelecido no aplicativo, acompanhado e coordenado pelo professor aplicador. Os resultados dos leitores são definidos por perfis, a fim de que o professor, ao conhecer os perfis de leitores existentes em sala de aula, planeje atividades de leitura a partir das dificuldades apresentadas nos resultados, com a finalidade de formar leitores fluentes.

Assim, são caracterizados os perfis leitores, sendo denominado *Pré Leitor* os estudantes que ainda encontram desafios relacionados à decodificação da palavra escrita e, por essa razão, ainda não leem oralmente, subdivididos em *quatro níveis*, sendo: *Pré-leitor nível 1* - O estudante não realizou a leitura ou o estudante disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item; *Pré-leitor nível 2* - O estudante nomeou letras isoladas das palavras constantes no item, ou seja, o estudante identifica letras; *Pré-leitor nível 3* - O estudante silabou ao

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes). Contato: schirlenlima@gmail.com
[2] Professora associada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – (PPGE-Ufes). Contato: cleonara.schwartz@gmail.com

realizar a leitura das palavras constantes no item; *Pré-leitor nível 4* - O estudante leu até 10 palavras e 5 pseudopalavras constantes no item. *Já o Leitor Iniciante* é aquele estudante que ainda gasta muito tempo no processo de decodificação das palavras, o que compromete a compreensão do que ler. E por último o *Leitor Fluente* — trata do estudante já alfabetizado, mas que ainda não é proficiente em leitura, mas consegue ler, mais de 60 palavras com uma precisão superior a 90% (CAEd, 2024).

A avaliação é organizada de forma conjunta pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela PARC (Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração), que se encarregam de toda organização da avaliação censitária. A PARC é um programa criado em 2019 pela Associação Bem Comum (ABC) com o propósito de apoiar o poder público estadual na implementação de uma política para melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças. Assim, as redes municipais de ensino do Espírito Santo, feito a adesão ao regime de colaboração com a SEDU as escolas públicas dos 78 municípios capixabas, têm aplicado a avaliação com o objetivo de promover a fluência em leitura dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental.

Discussão Teórica e Perspectivas Conceituais da Avaliação de Fluência em Leitura

O levantamento bibliográfico apresenta uma base teórica abrangente que sustenta o objetivo central da nossa pesquisa: analisar a concepção teórico-metodológica de leitura refletida na avaliação da fluência em leitura e seus impactos para a formação de leitores críticos no 2º ano do ensino fundamental. Através da análise de três eixos principais — concepção de leitura e avaliação da fluência: perspectivas e critérios; intervenções pedagógicas e tecnológicas para a fluência e compreensão leitora, e, por fim, políticas públicas e desafios na implementação da avaliação em leitura — os estudos encontrados revelam tanto a complexidade dos processos de alfabetização quanto a necessidade de abordagens mais integradas e sensíveis ao contexto escolar.

No primeiro eixo, os estudos que abordam as concepções teórico-metodológicas da leitura e os critérios da fluência, destacam que uma abordagem restrita à decodificação e à prosódia pode comprometer a formação de leitores que possuem capacidade de ler para além do que retrata o código linguístico e sim leitores de texto e da vida. Os trabalhos encontrados sugerem que a avaliação da fluência deve incluir a compreensão desde os primeiros anos de escolaridade, alinhando-se aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular. Essa percepção fortalece nossa pesquisa ao evidenciar a lacuna entre as práticas atuais de avaliação e os objetivos curriculares, justificando a necessidade de uma análise crítica das metodologias e critérios empregados.

Nesse sentido, os conceitos de dialogismo e polifonia propostos por Bakhtin (2011) enriquecem a discussão ao sugerirem que a leitura é uma prática profundamente interativa e múltipla em suas interpretações, desafiando abordagens que limitam a fluência a uma decodificação mecânica. Para Bakhtin, a interação ativa entre o leitor e o texto, marcada pela presença de várias "vozes", é essencial para a construção de sentido. Assim, a teoria bakhtiniana fundamenta a crítica a abordagens avaliativas que desconsideram o contexto de produção de sentido e o caráter dialógico da leitura, propondo uma perspectiva que valorize o desenvolvimento interpretativo e crítico dos estudantes.

O segundo eixo explora intervenções pedagógicas e tecnológicas e enfatiza que o desenvolvimento da fluência leitora exige abordagens estruturadas e diversificadas. Pesquisas como as de Costa (2022) e Moura (2023) apontam para a eficácia de programas estruturados de leitura oral, enquanto outras, como as de Theles (2023) e Lima (2023), exploram o papel motivacional e inclusivo das tecnologias educacionais. Em conjunto, esses estudos demonstram que intervenções pedagógicas progressivas, que integram prática oral, tecnologias de engajamento e recursos inclusivos, são fundamentais para o desenvolvimento contínuo e equitativo das habilidades leitoras, do 1º ao 5º ano.

Eles reforçam a necessidade de inovações metodológicas que promovam uma fluência rica em compreensão e ajustada às necessidades dos estudantes. A noção de interação contextual defendida por Bakhtin é central aqui, pois indica que as práticas

pedagógicas e tecnológicas, para serem eficazes, devem considerar as especificidades dos estudantes, promovendo uma leitura dialógica que se enriquece no contato com o texto, contexto e com o mundo. As intervenções pedagógicas, portanto, devem ser estruturadas de modo a permitir que o estudante, como "sujeito dialogante" (Bakhtin, 2011), construa significados que vão além da mera leitura automatizada.

Por fim, o eixo sobre políticas públicas destaca os desafios institucionais e contextuais na implementação de avaliações padronizadas de fluência. Estudos como os de Medeiros (2023) e Gonçalvez (2021) evidenciam a tensão entre o controle estatístico e o desenvolvimento integral do aluno. Ao observar as políticas de avaliação em larga escala, frequentemente desconsideram as realidades sociais e contextuais, a literatura sugere que as políticas de monitoramento e controle, embora voltadas para a eficiência e eficácia, podem reforçar desigualdades. Essa avaliação da fluência é, portanto, compreendida como um reflexo da lógica de *accountability* que permeia o ambiente educacional, estruturada por práticas de gerencialismo que visam mensurar e avaliar resultados de forma padronizada. Nesse sentido, os estudos de Janet Newman e John Clarke (2009) contribuem ao analisar como o *accountability* transforma a educação em uma atividade focada em desempenho e controle de resultados, ignorando as diferenças contextuais e tratando o ensino como uma mera sequência de metas mensuráveis. Clarke e Newman defendem que a racionalidade técnica e gerencial, ao enfatizar metas e padronizações, prejudica a diversidade e a equidade no ensino.

Essa perspectiva também é reforçada por Luiz Carlos de Freitas (2012), quando argumenta que o gerencialismo na educação, fragmenta o ensino em métricas de desempenho que reduzem a educação a um exercício de produtividade, desconsiderando o papel formador da escola. Para Freitas, essa lógica de controle "condiciona práticas pedagógicas orientadas para a obtenção de resultados numéricos, mas que se afastam dos objetivos de uma formação crítica e democrática" (Freitas, 2012, p. 56).

A análise de Diane Ravitch (2011) complementa de maneira significativa os estudos de autores como Luiz Carlos de Freitas (2014) e Vera Peroni (2010), ao problematizar as implicações das políticas

neoliberais para a educação e o gerencialismo educacional. Suas reflexões permitem estabelecer paralelos entre as práticas avaliativas nos Estados Unidos e no Brasil, especialmente no contexto do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes). Ravitch critica a centralidade atribuída aos testes padronizados e às métricas de desempenho, que transformam o ensino em um processo técnico, ignorando a dimensão crítica e formativa da leitura.

Essa perspectiva é particularmente relevante para o presente estudo, ao evidenciar como a ênfase na performatividade e na responsabilização de professores e gestores pode levar à padronização curricular, restringindo o ensino da leitura a um exercício mecânico e descontextualizado. Assim, a obra de Ravitch reforça a necessidade de repensar as políticas avaliativas e de priorizar abordagens que valorizem o papel crítico e emancipatório da leitura no desenvolvimento integral dos estudantes. Esse cenário reforça a relevância dessa pesquisa ao buscar desenvolver uma concepção teórico-metodológica de avaliação de fluência mais sensível ao contexto educacional do 2º ano. Com isso, destacamos a importância de repensar os métodos avaliativos e suas finalidades, questionando a hegemonia do gerencialismo e propondo uma abordagem mais humanizada e crítica.

No Estado do Espírito Santo, a avaliação de fluência em leitura, aplicada no 2º ano do ensino fundamental, representa um exemplo concreto de como o ensino da leitura tem sido moldado por práticas padronizadas que priorizam a mensuração de aspectos técnicos em detrimento de uma formação ampla e crítica dos estudantes. Para tanto, são analisadas as transformações educacionais promovidas pelas políticas neoliberais, com ênfase no avanço da privatização e do gerencialismo na educação pública, assim como as implicações dessas mudanças para a formação de leitores.

O referencial teórico deste estudo explora diferentes paradigmas de leitura, desde modelos mais tradicionais, centrados na decodificação e na precisão, até abordagens críticas que compreendem a leitura como uma prática dialógica e sociocultural. A partir de autores como Bakhtin (2011), Vigotski (2005), Clarke e Newman (2012), Ravitch (2011) e Freitas (2014), buscamos construir uma análise estruturada para dialogar diretamente com os objetivos da pesquisa, que problematize a lógica técnica e mecanicista

investigando como a avaliação censitária impacta a formação de sujeitos críticos. Historicamente, o ensino da leitura passou por diferentes paradigmas. Durante a primeira metade do século XX, prevaleceram modelos centrados na decodificação, como os Testes ABC de Lourenço Filho, que buscavam medir a maturidade escolar das crianças (Filho, 2008). Esses testes, influenciados pela psicologia experimental, tratavam a leitura como um processo mecânico e linear, que podia ser avaliado por meio de tarefas padronizadas, como o reconhecimento de letras, palavras e frases.

No entanto, essa visão começou a ser questionada a partir das décadas de 1960 e 1970, com o surgimento do modelo psicolinguístico. Nesse modelo, a leitura era entendida como um processo ativo, em que o leitor utilizava suas estruturas cognitivas para construir significados a partir do texto (Braggio, 1992). Embora esse paradigma tenha representado um avanço em relação às concepções anteriores, ele ainda mantinha uma perspectiva individualista, desconsiderando os contextos sociais e culturais que permeiam o ato de ler. Em contraste, o modelo sociopsicolinguístico, desenvolvido a partir das teorias de Bakhtin (2011) e Vigotski (2005), trouxe uma abordagem mais ampla, que compreende a leitura como uma prática social. Nesse modelo, o significado do texto é construído na interação entre o leitor, o autor e o contexto social em que o texto é produzido e interpretado. Para Vigotski (2005), a aprendizagem da leitura está diretamente ligada à mediação social e ao uso da linguagem como ferramenta para a construção do conhecimento.

Panorama da Privatização da Educação Pública: Gerencialismo, Eficiência e Accountability

A educação pública tem sido moldada, especialmente nas últimas décadas, por um modelo de gestão inspirado nos princípios do mercado, que privilegia a eficiência, a produtividade e o controle de resultados. Esse movimento, amplamente associado ao avanço das políticas neoliberais, tem transformado a escola em um espaço regulado por métricas e indicadores que nem sempre refletem a complexidade dos processos educativos.

No Brasil, a privatização da educação tem se manifestado de diversas formas, tanto de maneira direta, como na transferência de

escolas públicas para entidades privadas, quanto de forma indireta, por meio de parcerias entre o Estado e empresas privadas na formulação de políticas públicas. Teresa Adrião e Vera Peroni (2009) explicam que essa privatização não se restringe à gestão administrativa das escolas, mas envolve também a criação de programas educacionais que incorporam práticas e valores do setor privado. De acordo com as autoras o neoliberalismo merece destaque na redefinição do papel do Estado e no incentivo à participação crescente do setor privado na educação. Segundo Adrião (2022), a privatização da educação ocorre tanto de forma direta, quando a gestão das escolas é transferida para organizações privadas ou do terceiro setor, quanto de maneira indireta, através de políticas públicas que incentivam o envolvimento de empresas na formulação e execução de programas educacionais.

Esse movimento está intrinsecamente ligado ao avanço do gerencialismo, uma abordagem que impõe a lógica da eficiência e da racionalidade empresarial sobre as instituições públicas. Para Vera Peroni (2010), o gerencialismo na educação é uma das expressões mais visíveis do neoliberalismo, pois reduz o processo educativo a metas de desempenho e resultados mensuráveis, negligenciando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Sob essa ótica, a escola passa a ser vista como uma empresa, onde a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é individualizada e a qualidade é medida quase exclusivamente por indicadores de produtividade.

Esse processo de privatização e gerencialismo educacional vem ganhando forças nas últimas décadas, com iniciativas que incentivam a participação de organizações não governamentais e empresas privadas na gestão da educação pública. Por exemplo, o movimento Todos Pela Educação, citado por Freitas (2012), é um dos principais articuladores da integração do setor privado nas políticas educacionais brasileiras. Esse movimento promove reformas empresariais da educação, fundamentadas na meritocracia, na responsabilização e no uso de avaliações padronizadas para medir a qualidade do ensino. Embora essas práticas sejam frequentemente justificadas como formas de melhorar os índices educacionais, elas também têm sido criticadas por aprofundar desigualdades e enfraquecer o caráter público e democrático da educação.

O gerencialismo, conforme Peroni (2010), é uma expressão do neoliberalismo que impõe às escolas uma lógica empresarial baseada na eficiência e na responsabilidade pelos resultados. Sob essa perspectiva, as escolas são vistas como empresas, e o processo educativo é reduzido a metas de desempenho e resultados mensuráveis. Essa visão contrasta com uma concepção ampla de educação, que valoriza o desenvolvimento integral do estudante e sua formação como cidadão crítico e participativo. No cenário internacional, essas transformações se intensificaram a partir das reformas educacionais implementadas em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, onde o gerencialismo se consolidou como a lógica dominante nas políticas públicas.

Implicações Para a Formação de Leitores na Educação Pública

A privatização e o gerencialismo não apenas alteram a gestão das escolas, mas também impactam profundamente o currículo e as práticas pedagógicas. Adrião (2022) alerta que a inserção do setor privado na educação pública pode comprometer a autonomia das escolas e a equidade educacional, uma vez que as práticas empresariais priorizam a competição e a meritocracia em detrimento da cooperação e da justiça social. Esse contexto apresenta desafios significativos para a formação de leitores no ensino fundamental, especialmente quando práticas pedagógicas são moldadas por uma lógica técnica e descontextualizada, como é o caso da avaliação de fluência em leitura. A análise crítica desses processos é essencial para compreender seus impactos e propor alternativas que valorizem a formação de leitores críticos e reflexivos.

A compreensão teórico-metodológica que sustenta as avaliações educacionais influencia diretamente o que é ensinado e como é ensinado nas escolas. A avaliação de fluência em leitura, ao focar em critérios como precisão, velocidade e prosódia, reflete uma concepção limitada de leitura, que privilegia habilidades técnicas em detrimento de uma compreensão mais ampla e contextualizada. Essa abordagem, segundo Freitas (2014), está alinhada às demandas neoliberais por eficiência e accountability, que transformam o ato de ler em um processo instrumental, descolado de suas dimensões críticas e emancipatórias.

De acordo com Ravitch (2011), a ênfase excessiva na mensuração de habilidades técnicas, promovida por políticas inspiradas nesse modelo, tem consequências preocupantes para a pedagogia. Essa abordagem tende a reduzir a leitura a um exercício mecânico, desconsiderando sua função social e potencial transformador. Ignora-se, assim, a necessidade de formar leitores capazes de interpretar, questionar e dialogar com os textos, habilidades fundamentais para a construção de uma cidadania crítica e ativa. No que tange ao ensino de leitura,

> grande quantidade de tempo é dedicada a cada dia para o ensino do letramento, nos quais as crianças se engajam em atividades estruturadas como a leitura compartilhada, leitura guiada, leitura independente, estudo de palavras, escrita e leitura em voz alta [...] (Ravitch 2011, p. 53).

No entanto, a autora alerta que não basta conhecer as estratégias de leitura, pois, não são o suficiente para a formação de leitores de textos, e sim, é preciso ir além para que os estudantes compreendem o que leem. De modo complementar, Bakhtin (2011), afirma que a leitura transcende a mera decodificação e deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual o texto, o leitor e o contexto interagem de forma dinâmica. Essa perspectiva, que entende o texto como um objeto vivo e a leitura como um ato de produção de sentidos, contrasta diretamente com a concepção implícita em avaliações como a de fluência, que tratam o texto de forma estática e o leitor como um decodificador passivo. Nesse sentido, Gontijo (2014) ressalta que a formação de leitores requer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de interpretações e a construção coletiva de significados, possibilitando uma educação verdadeiramente emancipadora.

As avaliações em larga escala, como a avaliação de fluência em leitura, têm um impacto significativo no planejamento curricular e nas práticas pedagógicas das escolas. Esses impactos podem ser analisados em duas dimensões principais: as mudanças no currículo e nas metodologias de ensino e os efeitos sobre a formação de leitores críticos, pois o uso de avaliações padronizadas como principal indicador de qualidade educacional tem levado a um fenômeno conhecido como "ensinar para o teste" (teaching to the test). Segundo

Freitas (2014), essa prática limita o escopo do currículo, que passa a ser orientado pelos conteúdos e habilidades cobrados nas avaliações, em vez de atender às necessidades reais dos estudantes, pois:

> Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*. (Freitas, 2012, p. 82).

Desse modo, esse conjunto de elementos necessários para a educação, atraiu o mercado de consultoria que operam na propagação de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados, elevando o grau de controle dos profissionais com intuito de elevar os índices nas avaliações externas, e nessa luta pelo controle do processo pedagógico das escolas,

> [...] o estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição as necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (Freitas, 2014, p. 1092).

Cabe lembrar que, diante desta conjuntura, a avaliação censitária faz parte de um pacote de ações advinda da reforma empresarial, que busca restringir a liberdade das escolas em ofertar uma formação mais humanizada e emancipada dos sujeitos. A avaliação determina e orienta os objetivos e a extensão das disciplinas sob o discurso da defesa do direito de aprender o básico, como expresso nas matrizes de referências das avaliações de larga escala e que estão ligadas diretamente sobre as necessidades dos processos produtivos como leitura, matemática e ciências.

Assim, a avaliação externa ocupou lugar central no dia a dia das escolas, o de controlar todo o processo pedagógico. O ensino é separado da vida da criança, ocultando as contradições sociais vivenciadas por ela, ou seja, a dimensão social do ensino não é valorizada pelas políticas de avaliação, remetendo que a formação de leitores deve priorizar o ensino do código linguístico necessário a ser computado para o resultado satisfatório ou não, da avaliação de fluência. Nessa perspectiva, entendemos a dupla funcionalidade da avaliação externa ao controlar o processo pedagógico e por meio dele cercear o direito dos estudantes em aprender para além do domínio dos conteúdos. A posição que a avaliação externa atual tomou, fortalece a lógica ao alinhar o fazer pedagógico a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas. Entretanto, permanece o modelo de imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e da responsabilização, sendo o professor substituível e tendo seu desempenho controlado pelos indicadores de qualidade que ao serem atingidos, recebem bonificação como foi o caso da educação americana.

Adrião (2022) aponta que a padronização curricular imposta pelas avaliações externas também limita a autonomia dos professores, que passam a ter menos liberdade para adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades de suas turmas. Essa situação é agravada pela pressão por resultados, que muitas vezes leva à adoção de metodologias homogêneas e descontextualizadas, pouco eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula. Como destaca Bakhtin (2011), a leitura envolve não apenas a decodificação, mas também a interpretação e a interação com o texto e seu contexto. De acordo com o autor:

> [...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. [...]" (Bakhtin, 2011, p. 271).

Essa abordagem limitada pode levar à formação de leitores que são proficientes em habilidades técnicas, mas carecem da capacidade de interpretar criticamente os textos. Para Gontijo (2006), a formação de leitores críticos exige práticas pedagógicas que estimulem o diálogo entre o texto e o leitor, valorizando as experiências e perspectivas dos estudantes. Isso implica pensar que a referida avaliação desconsidera a compreensão e a reflexão crítica dos estudantes. Entendemos por fim que, a análise da concepção teórico-metodológica de leitura, materializada na avaliação de fluência em leitura, revela um tensionamento entre as práticas educativas alinhadas às demandas gerencialistas e aquelas que buscam formar leitores críticos e autônomos. Esse tensionamento não é exclusivo do Brasil, mas reflete uma tendência global de subordinamento da educação às lógicas do mercado, em que a eficiência, a produtividade e a mensuração de resultados assumem papel central.

Procedimentos Metodológicos sobre a Avaliação da Fluência em Leitura

Para que possamos obter dados mais concretos sobre que tipo de leitores a avaliação de fluência almeja formar, devemos buscar compreender qual é o impacto dessa avaliação para a formação de leitores. Assim, a aproximação com o *corpus enunciativo* presente nos materiais desta avaliação se faz necessário para compreendermos a concepção de leitor que visa formar. Por essas razões, ressaltamos a importância da construção de um percurso metodológico fundamentado na perspectiva histórico-cultural de sujeito e de sociedade, tendo o materialismo histórico dialético e a perspectiva sócio-histórica "[...] expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética [...]" (Freitas, 2002, p. 22), em que, a abordagem qualitativa de pesquisa possui enfoque nas produções de Vigotski, no campo da psicologia histórico-cultural, e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

Freitas (2002) contribui no modo de como fazer pesquisa discernindo que os estudos de Vigotski ajudam-nos a "[...] estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico [...]" (Freitas, 2002, p. 22), e já nos estudos de Bakhtin, Freitas (2002)

sinaliza-nos para a concepção no modo como este filósofo da linguagem compreende o fenômeno linguístico, o qual critica as posições empíricas e idealistas que denomina de *objetivismo abstrato* e o *subjetivismo idealista* e propõe de forma dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva, articulada com o social pela interação verbal.

Os dois estudiosos conduzem com clareza e firme adoção que este modo de fazer pesquisa nos conduzirá a uma maneira específica de investigar o nosso problema de estudo. Assim, compreendemos que o pesquisador como um sujeito concreto em permanente diálogo com a sociedade em que vive, por meio de suas análises crítico-interpretativas serão sempre orientadas pelo lugar social, histórico e cultural de onde fala, pelas relações intersubjetivas que estabelece com o *corpus* da pesquisa e pelo campo teórico que orienta seu trabalho.

Cabe ainda ressaltar que ao assumirmos a abordagem histórico-cultural como orientadora da pesquisa qualitativa, não temos a pretensão de instaurar em nossas análises, um discurso conclusivo e definitivo e sim um *dixix* conclusivo, pois, na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, nada está estabelecido permanentemente, nenhum "[...] enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia [...]" (Bakhtin, 2003, p. 371) da comunicação verbal. Dessa posição também resulta a compreensão de que nós ressignificamos no campo ao produzir conhecimento a partir de uma pesquisa, pois estamos "[...] em processo de aprendizagem, de transformações" (Freitas, 2002, p. 26).

Nesse sentido, buscamos dialogar com o *corpus discursivo* que se apresenta nos documentos existentes tanto na plataforma da avaliação, quanto nos documentos oficiais encaminhados pela gerência de avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, às redes municipais de ensino. Partindo desse entendimento, metodologicamente esse trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, pois, "[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente [...]" (Moreira; Caleffe, 2006, p. 73). Ainda se insere numa perspectiva de pesquisa de caráter documental, uma vez que iremos analisar a concepção teórico-metodológica de leitura materializada na avaliação da fluência leitora, pois na pesquisa documental "[...] a fonte de coleta

de dados está restrita a documentos, escritos ou não" [...] (Moreira; Caleffe, 2006, p. 74), como é o caso dos documentos e manuais disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Espirito Santo aos municípios para a aplicação do Teste de Fluência.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, buscou-se analisar criticamente como a avaliação de fluência em leitura reflete concepções específicas de leitura, dialogando diretamente com o objetivo da pesquisa. Abaixo, sintetizamos como essas questões foram exploradas. Ao analisar a priori a concepção teórico-metodológica de leitura que preconiza a avaliação de fluência do 2º ano do ensino fundamental foi evidenciado que a avaliação censitária adota uma concepção técnica e instrumental, focada em aspectos como precisão, velocidade e prosódia e que no decorrer da análise do corpus discursivo, podemos constatar as evidências iniciais.

Essa abordagem, embora útil para medir determinadas habilidades, limita a compreensão da leitura como prática social, desconsiderando aspectos fundamentais, como o diálogo entre texto, contexto e a interação entre autor e leitor, defendida por Bakhtin (2011) e Gontijo (2014). Identificamos ainda que os perfis estabelecidos por essa avaliação priorizam características quantitativas, como a velocidade de leitura, em detrimento de dimensões qualitativas, como a compreensão crítica. Essa lógica gera impactos nas práticas escolares, orientando-as para a reprodução de competências técnicas, muitas vezes descontextualizadas das necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

Referências

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990** / Theresa Maria de Freitas Adrião [Meio Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrg.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/document%20(4).pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAEd; CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Avaliação e Monitoramento Espírito Santo**. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentoespiritosanto.caeddigital.net. Acesso em: 20 set. 2024.

COSTA, Ana Clara dos Santos Oliveira. **Biliteracia Simultânea na Educação Bilíngue: Efeitos na Conectividade da Fala e na Fluência da Leitura de Crianças do 5° Ano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade, 2022.

FILHO, M. B. L. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília: Inep, 2008. 203 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/testes_abc_para_a_verificacao_da_maturidade_necessaria_a_aprendizagem_da_leitura_e_da_escrita.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A educação em disputa: neoliberalismo e a proposta de "reforma" da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, UFJF, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 set. 2023.

GONÇALVEZ, Islayne Barbosa de Sá. **Programa Criança Alfabetizada: Concepções Teóricas e Orientações Metodológicas para o Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade, 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na prática educativa escolar**. *Revista do Professor*, Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LIMA, José Erick de Souza. **SABr.LE: uma plataforma de alfabetização, leitura e escrita em Braille associada às tecnologias móveis**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade, 2020.

MEDEIROS, Fábia Cristina Mortean de. **Análise de políticas públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2° ano do ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade, 2023.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Rebeca Fabri Bonfim. **Programa de estimulação com a fluência da leitura oral para escolares do 1° e 2° ano do Ensino Fundamental I: elaboração e aplicabilidade**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade, 2023.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Públicos, política e poder: reconstruindo o público nos serviços públicos**. Londres: Sage, 2009.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227324003. Acesso em: 30 jun. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública –** *UFMT*, v. 19, p. 215-227, 2010.

THELES, Ravenna Filocreão da Silva. **Tecnologias educacionais na alfabetização de adultos: investigando as possibilidades do Grapho Game Brasil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSFORMAÇÃO URBANA: PLANTIO DE MUDAS NATIVAS EM POSTO DA MATA/BA

Júlia Stefany Pereira Trindade (UFSB) [1]
Débora Schmitt Kavalek (UFSB) [2]
Leandro Gaffo (UFSB) [3]

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental tem emergido como um campo de fundamental importância nos debates educacionais, sobretudo diante dos crescentes desafios socioambientais que marcam o cotidiano das sociedades contemporâneas. Mais do que uma inserção pontual de temas ambientais nos currículos, o que se torna urgente é a consolidação de uma Educação Ambiental Crítica, voltada para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e politicamente engajados. Nesse sentido, Reigota (2010) ressalta que a Educação Ambiental deve ultrapassar os limites da transmissão de informações ecológicas, buscando compreender as diferentes formas pelas quais os indivíduos constroem seus significados sobre o ambiente e sobre suas relações com ele. Loureiro (2012), por sua vez, defende uma perspectiva emancipatória e transformadora, que articule saberes populares, ciência, cultura e política, promovendo a leitura crítica do mundo e a intervenção consciente na realidade.

No contexto escolar, essa abordagem crítica da Educação Ambiental deve ser integrada de forma transversal, interligando componentes curriculares e promovendo práticas pedagógicas que estimulem a reflexão sobre as desigualdades ambientais, o consumo,

[1] Mestranda do programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: juliatrindade11@gmail.com.

[2] Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: quimicadebora@hotmail.com.

[3] Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: leandro.gaffo@ufsb.edu.br.

os modos de vida e os conflitos sociais relacionados ao uso e à apropriação dos bens comuns. A proposta não é formar apenas indivíduos "ambientalmente corretos", mas cidadãos capazes de agir com responsabilidade social e ecológica, atentos às múltiplas dimensões – éticas, econômicas, culturais e políticas – que envolvem as questões ambientais. Como destaca o Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2004), a educação ambiental deve fomentar a participação cidadã, fortalecendo o compromisso com a justiça socioambiental.

A escola, nesse contexto, assume um papel estratégico na mediação entre o conhecimento e a realidade vivida, proporcionando experiências que articulem teoria e prática e que valorizem o protagonismo juvenil na construção de alternativas sustentáveis para suas comunidades. Essas práticas educativas devem considerar as especificidades do território, como no caso do município de Posto da Mata, no extremo sul da Bahia, onde processos intensos de urbanização vêm causando a redução de áreas verdes em espaços públicos. Essa dinâmica compromete importantes funções ecológicas e sociais da vegetação urbana, como a regulação térmica e a qualidade do ar. A inserção de projetos de arborização urbana no ambiente escolar, quando conduzida sob a perspectiva da Educação Ambiental Crítica, representa uma potente ferramenta para o desenvolvimento da consciência socioambiental e da responsabilidade coletiva.

Assim, o presente trabalho busca analisar os efeitos de uma intervenção educativa voltada à temática da arborização urbana, realizada no âmbito da disciplina "Estação do Saber V" com estudantes do Ensino Médio. A experiência, fundamentada na pedagogia problematizadora e na abordagem crítica da Educação Ambiental, visou provocar a reflexão sobre as relações entre sociedade e natureza, incentivar a participação ativa dos estudantes e fomentar práticas transformadoras em seu território.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência educativa desenvolvida com estudantes do 2° e 3° anos do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Chico Mendes (CIEB-Chico Mendes), localizado em Posto da Mata – BA. A proposta buscou

abordar de forma crítica os conceitos de sustentabilidade, consumo consciente e arborização urbana, promovendo a articulação entre saberes científicos, práticas pedagógicas e ações ambientais concretas. Ao sensibilizar os estudantes quanto à importância da conservação de espécies nativas e ao papel da vegetação na promoção da qualidade de vida urbana, a iniciativa visa contribuir para a formação de sujeitos conscientes, ativos e comprometidos com a construção de comunidades mais sustentáveis e resilientes.

Educação Ambiental Crítica

Do ponto de vista teórico, esta proposta dialoga com os pressupostos da Educação Ambiental Crítica (EAC), que entende o meio ambiente como uma construção histórica, social e política, superando perspectivas meramente naturalistas ou conservacionistas. Nessa abordagem, a Educação Ambiental é compreendida como um processo formativo que visa à emancipação dos sujeitos e à transformação das realidades socioambientais em que estão inseridos (Loureiro, 2012). Assim, a ação pedagógica voltada à arborização urbana e à sustentabilidade deve promover o engajamento dos estudantes em práticas reflexivas e transformadoras, valorizando a leitura crítica do território e o reconhecimento de sua inserção como agentes históricos.

Como destaca Reigota (2010), o meio ambiente não pode ser visto como algo externo ao ser humano, mas sim como um espaço de relações, significados e disputas, cuja compreensão exige a articulação entre saberes científicos, cotidianos e culturais. A educação ambiental, nesse sentido, deve abrir-se ao diálogo com os diferentes modos de vida, valorizando a pluralidade de interpretações e experiências e estimulando a participação ativa dos sujeitos na construção de alternativas sustentáveis. Isso implica repensar as práticas escolares para além da transmissão de conteúdos, criando condições para que os estudantes se percebam como protagonistas de processos coletivos de mudança.

Sob essa ótica, a escola se configura como um espaço estratégico para a problematização das contradições entre os modelos de desenvolvimento hegemônicos e as necessidades socioambientais das comunidades locais. A proposta de arborização urbana desenvolvida com os estudantes do CIEB-Chico Mendes concretiza essa concepção ao integrar a reflexão crítica sobre os impactos da urbanização com uma ação prática voltada à recomposição da vegetação nativa em espaços públicos. Tal iniciativa não apenas fortalece o vínculo entre teoria e prática, mas também contribui para a construção de um projeto educativo comprometido com a justiça ambiental, a equidade social e a sustentabilidade.

Material E Métodos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, com abordagem participativa e caráter educativo-interventivo. Conforme Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa qualitativa é apropriada quando se busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, priorizando aspectos subjetivos, descritivos e interpretativos. Esse tipo de investigação é especialmente útil para analisar fenômenos sociais e educacionais, como os processos formativos e as práticas pedagógicas voltadas à conscientização ambiental.

O projeto foi desenvolvido com estudantes do 2° e 3° anos do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Chico Mendes (CIEB-Chico Mendes), localizado no município de Posto da Mata – BA. O objetivo principal foi abordar conceitos de Educação Ambiental Crítica, sustentabilidade, preservação ambiental e os benefícios da arborização urbana, com foco na conscientização dos discentes e na aplicação prática de ações voltadas à conservação de árvores nativas, considerando a relevância da urbanização sustentável para o ecossistema e a qualidade de vida da população local.

Etapas do processo pedagógico

A proposta metodológica esteve pautada em princípios da Educação Ambiental Crítica, conforme delineado por Loureiro (2012), que enfatiza a necessidade de formar sujeitos capazes de analisar criticamente as causas estruturais da crise ambiental e atuar de forma transformadora em seus contextos socioterritoriais. Nessa direção, foram adotadas estratégias didático-pedagógicas que possibilitassem o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade e o vínculo entre teoria e prática.

Inicialmente, foi afixado um cartaz no fundo da sala de aula, no qual cada estudante escreveu, com o uso de fita adesiva, sua própria definição de "sustentabilidade". Esta atividade de diagnóstico inicial teve como função reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, conforme proposto por Vygotsky (1987) em sua teoria histórico-cultural, que valoriza o saber dos sujeitos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, foram realizadas aulas expositivas dialogadas sobre os temas de sustentabilidade, preservação ambiental e os benefícios ecológicos, sociais e econômicos da arborização urbana. Essas aulas foram uniformizadas para todas as turmas, visando garantir a homogeneidade do conteúdo e a equidade no acesso às informações. Durante as exposições, utilizaram-se recursos audiovisuais e exemplos locais, promovendo a contextualização do conhecimento, conforme orientações da BNCC (BRASIL, 2018) e da abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), que propõe integrar os conteúdos científicos ao cotidiano dos estudantes.

Os alunos foram, então, divididos em equipes para realizar pesquisas orientadas sobre ações sustentáveis e seus benefícios. Essa estratégia se baseia nos princípios do trabalho colaborativo e da aprendizagem por investigação (Moran, 2015), permitindo aos discentes assumirem papéis ativos na construção do conhecimento. As informações obtidas foram socializadas em uma roda de conversa, espaço coletivo de escuta e debate, onde foram discutidos os impactos negativos das recentes reformas urbanas em Posto da Mata,

especialmente no que se refere à supressão de árvores em áreas públicas. Esse momento promoveu uma reflexão crítica acerca das relações entre planejamento urbano, meio ambiente e qualidade de vida.

Como desdobramento das discussões, planejou-se uma ação prática de plantio de mudas nativas em áreas urbanas identificadas como degradadas ou carentes de vegetação. A escolha dos locais (Avenida Odilon de Carvalho, Praça Tropical e Praça da Rodoviária) considerou tanto critérios ecológicos quanto a relevância simbólica dos espaços para a comunidade escolar. Para a viabilização da atividade, foram estabelecidas parcerias com o Programa Arboretum[4], que doou 25 mudas de espécies nativas da Mata Atlântica (Quadro 1). A seleção das espécies visou respeitar os critérios de adaptabilidade, impacto ambiental e funcionalidade ecológica.

Quadro 1 – Nome e quantidade de mudas doadas pelo Programa Arboretum

NOME DAS MUDAS	QUANTIDADE
Talisia esculenta (Pitomba)	3
Psidium arboreum (Araçá-açu)	2
Hancornia speciosa (Mangaba)	3
Inga (Ingá)	2
Myrciaria aureana (Jabuticaba verde)	2
Jacaratia spinosa (Jaracatiá)	1
Eugenia uniflora (Pitanga)	1
Inga edulis (Ingá-de-metro)	3
Guarea macrophylla (Guarajaí)	1
Lecythis pisonis (Sapucaia)	1
Total	19

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

[4] O Programa Arboretum é um programa interinstitucional que visa a conservação, restauração e valorização da Mata Atlântica e de sua diversidade. Ele funciona em Teixeira de Freitas, Bahia, e tem como objetivo criar núcleos de plantio e Arboreto para a conservação genética de espécies ameaçadas. O programa foi viabilizado pelo Ministério Público com o apoio do Serviço Florestal Brasileiro e empresas de celulose na região.

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente foi consultada para avaliar a viabilidade do plantio. A pasta técnica vetou o uso de Inga edulis e Talisia esculenta, em razão do potencial risco das raízes dessas espécies à infraestrutura urbana, como calçadas e redes subterrâneas. Como alternativa, foi aprovado o plantio nos canteiros centrais da Avenida Odilon de Carvalho, por apresentarem condições propícias ao desenvolvimento das espécies restantes.

A ação foi realizada na manhã do dia 19 de junho de 2024. Antes do início das atividades, os estudantes participaram de um momento formativo, conduzido por monitores do programa Educa Mais Brasil, que explicaram o procedimento técnico de plantio, o manuseio correto das mudas, a utilização do substrato, a importância do espaçamento adequado entre as plantas e os cuidados pós-plantio necessários para a sobrevivência das espécies.

Por fim, com o intuito de avaliar a percepção dos estudantes sobre a experiência, foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas. O instrumento buscou identificar os aprendizados adquiridos, o grau de envolvimento dos participantes, suas opiniões sobre a arborização urbana e sugestões para novas intervenções. A análise dessas respostas será explorada na seção de resultados e discussão.

Resultados e Discussão

A proposta da disciplina Estação do Saber V objetivou promover a compreensão crítica dos estudantes sobre a importância da arborização urbana e o papel da participação cidadã nas ações de conservação ambiental. Por meio de atividades interdisciplinares e práticas como o plantio de árvores, buscou-se despertar o senso de responsabilidade ambiental e fomentar a construção de conhecimentos alinhados à sustentabilidade (Figura 1).

Figura 1- Plantio de mudas pelos estudantes

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Durante os primeiros momentos da intervenção, os estudantes apresentaram concepções iniciais sobre sustentabilidade marcadas por generalizações e imprecisões. Ao serem questionados sobre o significado de sustentabilidade, suas respostas revelaram associações vagas, muitas vezes centradas apenas em termos como "meio ambiente", "natureza" ou "algo que sustenta", sem articulação com práticas concretas ou com a ideia de equilíbrio entre necessidades presentes e futuras.

As respostas dos estudantes refletem uma evolução no entendimento do conceito de sustentabilidade ao longo do projeto educativo, o que indica o impacto positivo das ações pedagógicas desenvolvidas (Quadro 2).

Quadro 2- Compreensão do conceito de sustentabilidade (antes e depois da intervenção)

Questão 1 – O que é sustentabilidade para você?	Exemplos de respostas ANTES	Exemplos de respostas DEPOIS
Aluno A	"Sustentabilidade para mim são coisas do meio ambiente, natureza e etc."	"Preservar os recursos no presente e para as gerações futuras."
Aluno C	"É algo que sustenta ou preserva."	"Consiste em atentar às necessidades de cada geração."
Aluno D	"É algo tipo o equilíbrio entre as sociedades."	"Formas mais conscientes que não ferem o meio ambiente, com o reaproveitamento de materiais."

Fonte: Produzido pelos autores (2025).

Inicialmente, as respostas apresentam uma compreensão mais superficial e genérica da sustentabilidade, como exemplificado pelo Aluno A, que associa o conceito a "coisas do meio ambiente, natureza e etc.", ou pelo Aluno C, que se limita a dizer que sustentabilidade "é algo que sustenta ou preserva". Esses entendimentos iniciais, embora não incorretos, revelam uma visão fragmentada e pouco articulada da complexidade socioambiental, típica de um conhecimento prévio ainda não problematizado, conforme destacado por Reigotta (2010), para quem a Educação Ambiental deve ir além do senso comum, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e natureza.

Nas respostas posteriores, observa-se um avanço na compreensão dos alunos, que passam a incorporar aspectos centrais da definição de sustentabilidade, como a preocupação com a preservação dos recursos naturais para as gerações futuras (Aluno A), e a consideração das necessidades das diferentes gerações (Aluno C). Esse deslocamento cognitivo está em consonância com Loureiro (2012), que aponta a Educação Ambiental Crítica como um processo

que favorece a construção de uma consciência socioambiental ampliada, capaz de integrar as dimensões ecológica, social e econômica do desenvolvimento sustentável.

Além disso, a resposta do Aluno D, ao enfatizar "formas mais conscientes que não ferem o meio ambiente, com o reaproveitamento de materiais", demonstra uma apreensão das práticas sustentáveis concretas e do reaproveitamento como estratégia para reduzir os impactos ambientais, o que denota uma apropriação mais elaborada dos conteúdos trabalhados, refletindo a articulação entre teoria e prática defendida por Loureiro (2012).

Do mesmo modo, a compreensão sobre o consumo consciente ampliou-se, pois, antes da ação educativa, a maioria dos estudantes associava o termo apenas à ideia de "saber o que está fazendo". Após a intervenção, observaram-se respostas mais críticas e contextualizadas, que incluem a noção de evitar excessos, repensar hábitos de consumo e relacionar o consumo ao impacto ambiental (Quadro 3)

Quadro 3 – Entendimento sobre consumo consciente (antes e depois da intervenção)

Questão 2 – O que é consumo consciente?	Exemplos de respostas ANTES	Exemplos de respostas DEPOIS
Aluno B	"Consumir algo com consciente."	"É utilizar apenas o necessário."
Aluno E	"É o que é certo e errado, tipo você está bebendo alguma coisa e ter noção do que está fazendo."	"Consumir sem exagero e somente o necessário."
Aluno H	"Alguma coisa que você utiliza todos os dias."	"Repensar os hábitos de consumo e gerar uma forma de vida mais sustentável."

Fonte: Produzido pelos autores (2025).

A análise das respostas revela uma clara evolução conceitual entre os estudantes, conforme evidenciado pelo confronto entre as percepções iniciais e posteriores à intervenção pedagógica. Inicialmente, as respostas indicam uma compreensão superficial e muitas vezes vaga, marcada por definições que remetem a noções básicas de consciência e uso cotidiano, sem a apropriação dos aspectos críticos e éticos envolvidos no consumo.

Após as atividades desenvolvidas, observa-se um aprofundamento da compreensão, com ênfase na moderação e na reflexão crítica acerca dos hábitos de consumo, alinhando-se ao entendimento proposto por Reigotta (2016) e Loureiro (2012). Reigotta enfatiza a necessidade de uma consciência crítica que vá além do consumo meramente racional para abarcar dimensões éticas e socioambientais, destacando a importância do consumo responsável como instrumento para a transformação social e a sustentabilidade. Loureiro complementa ao defender a educação ambiental crítica como meio de formar sujeitos capazes de analisar as consequências estruturais do consumo desenfreado, estimulando a adoção de práticas que respeitem os limites ecológicos e promovam a justiça socioambiental.

Nesse sentido, as respostas posteriores expressam não apenas o reconhecimento da necessidade de consumir "apenas o necessário" (Aluno B e E), mas também o desenvolvimento de uma perspectiva reflexiva sobre a reestruturação dos hábitos cotidianos para a construção de uma vida mais sustentável (Aluno H: "Repensar os hábitos de consumo e gerar uma forma de vida mais sustentável."). Tal transformação indica que o processo educativo foi eficaz em promover a problematização crítica e o engajamento dos estudantes em relação aos desafios socioambientais contemporâneos, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Já as respostas apresentadas no Quadro 4 demonstram que a intervenção pedagógica foi capaz de promover uma mudança significativa na forma como os estudantes se relacionam com as

práticas sustentáveis, indo além de ações pontuais e desvinculadas de uma compreensão crítica do ambiente.

Quadro 4 – Participação em ações sustentáveis (antes e depois)

Questão 4 – Você já participou de ações sustentáveis?	Exemplos de respostas ANTES	Exemplos de respostas DEPOIS
Aluno C	Sim, limpei a rua com meus amigos.	"Fiz pesquisas sobre a planta escolhida e ajudei a plantar."
Aluno F	Não.	"Entendi a importância da vegetação nativa da região."
Aluno H	Não.	"Foi incrível, entendo a importância da vegetação nas áreas urbanas."

Fonte: Produzido pelos autores (2025).

Antes da intervenção, apenas um dos alunos (Aluno C) mencionava uma experiência anterior relacionada à limpeza de rua, o que denota uma percepção limitada e isolada das práticas ambientais. Após a realização das atividades, os relatos indicam uma ampliação no engajamento e na apropriação dos sentidos dessas ações, como se observa nas falas que destacam o entendimento da importância da vegetação nativa e da arborização urbana. Tal transformação está em consonância com os princípios da Educação Ambiental Crítica, conforme defendido por Loureiro (2006), que enfatiza a importância da vivência, da reflexão e da ação coletiva como elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação socioambiental. Reigota (2010) complementa essa visão ao afirmar que a Educação Ambiental deve considerar os significados que os sujeitos atribuem ao ambiente a partir de suas experiências e contextos, o que se evidencia nas respostas dos alunos, que passaram a enxergar o ambiente urbano como espaço de pertencimento, cuidado e responsabilidade coletiva.

Tais relatos revelam a eficácia da proposta prática como estratégia didático-pedagógica de sensibilização. O contato direto com a ação de plantio transformou o discurso dos estudantes, que

passaram a relacionar sustentabilidade com qualidade de vida, saúde ambiental e bem-estar coletivo.

Na quinta questão (Quadro 5), as respostas dos estudantes após a intervenção demonstram uma visão mais sistêmica das práticas sustentáveis, conectando diretamente o meio ambiente à qualidade de vida da população. A arborização urbana passou a ser vista como um fator crucial para o equilíbrio térmico, melhoria da qualidade do ar, promoção de espaços públicos saudáveis e educativos.

Quadro 5 – Relação entre práticas sustentáveis e qualidade de vida (pós-intervenção)

Aluno	Resposta
Aluno A	"Equilibrar a preservação do meio ambiente e o que ele pode oferecer com a qualidade de vida da população."
Aluno D	"Colocar à frente a necessidade do planeta, poderia ajudar a qualidade do ar, aumentar as chances de uma vida mais saudável."
Aluno J	"Buscar ações que reduzam os danos à natureza, melhorando a qualidade de vida de todos."

Fonte: Produzido pelos autores (2025).

As respostas apresentadas no Quadro 5 evidenciam que os estudantes passaram a estabelecer uma conexão direta entre as práticas sustentáveis e a promoção da qualidade de vida, demonstrando uma compreensão ampliada dos impactos socioambientais das ações humanas. As falas revelam uma internalização dos princípios discutidos ao longo da intervenção, como no caso do Aluno A, que destaca a necessidade de equilíbrio entre preservação ambiental e bem-estar coletivo, ou do Aluno D, que associa diretamente os cuidados com o planeta à melhoria da saúde e da qualidade do ar.

Essa mudança de percepção revela a eficácia da proposta educativa em fomentar um olhar sistêmico e crítico sobre as relações entre sociedade e natureza, como defendem Reigota (2010) e Loureiro (2012). Para esses autores, a Educação Ambiental Crítica deve promover não apenas a compreensão conceitual, mas também a

ressignificação das relações cotidianas com o meio ambiente, mobilizando os sujeitos à ação transformadora. Assim, a ação educativa não apenas promoveu o conhecimento, mas também fortaleceu o sentimento de pertencimento e responsabilidade dos alunos para com o espaço urbano e seu entorno. Esse processo de reflexão e ação é fundamental para consolidar os princípios da Educação Ambiental Crítica, como propõem Loureiro (2006) e Reigota (1999), ao colocar os sujeitos em movimento para transformar suas realidades.

Considerações Finais

A proposta desenvolvida na disciplina Estação do Saber V demonstrou-se eficaz na promoção de uma compreensão crítica e ampliada dos estudantes sobre a educação ambiental, a sustentabilidade, o consumo consciente e a importância da arborização urbana. Através de uma abordagem interdisciplinar, fundamentada em atividades teóricas e práticas, como o plantio de árvores, foi possível despertar nos alunos o senso de responsabilidade socioambiental, estimulando o engajamento em ações concretas voltadas à conservação do meio ambiente.

As análises comparativas entre as respostas dos estudantes antes e depois da intervenção revelam um avanço significativo em relação aos conceitos trabalhados. A transição de ideias vagas e desarticuladas para compreensões mais estruturadas, contextualizadas e próximas dos referenciais teóricos clássicos da sustentabilidade e do consumo consciente indica que a proposta pedagógica alcançou seus objetivos formativos. Notou-se, ainda, que o envolvimento direto em atividades práticas fortaleceu a aprendizagem, tornando-a mais significativa e conectada à realidade dos alunos.

Além da ampliação conceitual, observou-se uma mudança atitudinal expressiva. Muitos estudantes que inicialmente não haviam participado de ações ambientais demonstraram, ao final, envolvimento ativo e valorização da vegetação nativa, reconhecendo

os múltiplos benefícios da arborização urbana para a qualidade de vida coletiva. Esse movimento de conscientização e engajamento traduz os princípios da Educação Ambiental Crítica, ao fomentar a construção de sujeitos capazes de refletir e agir de forma transformadora em seus territórios.

Portanto, conclui-se que iniciativas como esta, que integram teoria, prática e participação cidadã, são fundamentais para a formação de uma cultura de sustentabilidade nas escolas. A experiência vivenciada reafirma o potencial pedagógico das ações ambientais como estratégias educativas e aponta para a necessidade de sua continuidade e ampliação, a fim de consolidar práticas ecológicas responsáveis, enraizadas no cotidiano escolar e comunitário.

Referências

BARTOLON, B.; MENDES, M. S. S. A importância da educação ambiental para o alcance da sustentabilidade. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI**, p. 118. Itajaí, 2014.

BONAMETTI, João Henrique. Arborização urbana. **Revista Terra & Cultura:** cadernos de ensino e pesquisa, v. 19, n. 36, p. 51-55, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Coordenação de Philippe Pomier Layrargues. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

FALS-BORDA, Orlando. **Pesquisa-ação participativa.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUVENAL, Thais Linhares; MATTOS, René Luiz Grion. **O setor florestal no Brasil e a importância do reflorestamento.** 2002.

LOCKE, D. H.; BAINE, G. **The good, the bad, and the interested: how historical demographics explain present-day tree canopy, vacant lot and tree request spatial variability in New Haven, CT.** Urban Ecosystems, v. 18, n. 2, p. 391-409, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: contribuições para a formação de educadoras(es) ambientais.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, José Manuel. A aprendizagem baseada em projetos e o protagonismo dos estudantes. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-33.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED). **Our common future.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

O TRABALHO DE CAMPO E A LEITURA ESPACIAL COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DO CERRADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Rodrigo Marciel Soares Dutra (IFG) [1]

Introdução

O trabalho de campo constitui uma das estratégias metodológicas mais potentes da Geografia. Longe de ser apenas uma prática ilustrativa, representa um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, sujeito e território, saber escolar e saber popular (Pires do Rio, 2011). Ao possibilitar a imersão dos(as) estudantes no espaço vivido, o trabalho de campo também favorece o desenvolvimento da leitura espacial — uma competência fundamental para a compreensão crítica das dinâmicas sociais, ambientais e culturais que moldam o território. A leitura espacial, nesse sentido, não se restringe à interpretação técnica do espaço, mas envolve uma dimensão sensível e política que permite aos sujeitos reconhecerem as contradições do lugar em que vivem e se posicionarem diante delas (Soares; Lyra, 2016). Este artigo busca refletir sobre o trabalho de campo e a leitura espacial como práticas formativas fundamentais no ensino de Geografia, com ênfase na realidade do bioma Cerrado e na formação cidadã de estudantes da educação básica, especialmente no contexto do Instituto Federal de Goiás (IFG).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Esta concepção foi detalhada e regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que disciplina a

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Câmpus Senador Canedo. Contato: rodrigo.dutra.gyn@gmail.com

organização da educação brasileira, definindo seus princípios, objetivos e diretrizes.

De acordo com essas normativas, a educação básica deve ir além da mera transmissão de conteúdos curriculares, assumindo um papel social e político na formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Para tanto, a legislação educacional e outros instrumentos normativos infraconstitucionais preveem datas e temáticas específicas a serem trabalhadas pelas instituições de ensino, muitas delas com respaldo legal, como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola (Lei nº 13.277/2016), o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (Lei nº 11.133/2005) e a Semana Nacional de Educação para a Vida (Lei nº 11.988/2009). Essas datas representam oportunidades institucionais para desenvolver projetos pedagógicos, ações interdisciplinares e atividades de extensão voltadas à formação cidadã, ao combate às desigualdades e à promoção da diversidade.

No campo da educação ambiental, destaca-se o Decreto Presidencial de 20 de agosto de 2003, que institui o Dia Nacional do Cerrado, celebrado em 11 de setembro. A data tem por objetivo sensibilizar a população para a importância da preservação desse bioma ameaçado. O Cerrado é o segundo maior bioma brasileiro, abrigando cerca de 5% da biodiversidade do planeta (Mittermeier *et al*., 2000), além de desempenhar papel estratégico para o equilíbrio ecológico, a recarga de aquíferos e a manutenção de modos de vida tradicionais. Com área de mais de 2 milhões de km², estendendo-se por doze estados e o Distrito Federal, o Cerrado é também conhecido como "caixa d'água do Brasil" por abrigar as nascentes de importantes bacias hidrográficas sul-americanas.

O Cerrado, além de sua extensão territorial, é um dos biomas mais biodiversos do mundo (Mittermeier *et al*., 1999). Compreende formações vegetais que vão desde campos abertos até matas densas, abriga milhares de espécies endêmicas e sustenta uma enorme diversidade de formas de vida (Ribeiro; Walter, 1998). Sua vegetação é adaptada a longos períodos de seca e ao fogo, revelando um ecossistema resiliente, mas também extremamente ameaçado pelas atividades humanas, sobretudo pelo agronegócio, mineração e urbanização (Ribeiro; Walter, 1998, 1998). A sua paisagem, muitas vezes incompreendida, é marcada por árvores retorcidas, solos ácidos

e uma riqueza invisível que se expressa tanto na fauna e flora como nos saberes tradicionais dos povos que ali vivem (Dutra; Souza, 2019).

Desde 2016, o IFG celebra oficialmente o Dia Nacional do Cerrado, com ações pedagógicas e extensionistas. Em 2019, a comemoração foi incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, vigente até dezembro de 2025. A partir de 2021, o IFG passou a coordenar a Semana Integrada do Cerrado, evento interinstitucional que reúne instituições de ensino, órgãos públicos e organizações da sociedade civil de vários estados brasileiros. Em 2025, será realizada sua quinta edição, agora sob a denominação de Semana Nacional do Cerrado, fortalecendo ainda mais o compromisso da instituição com a valorização e a preservação do bioma.

O texto da Professora Gisela A. Pires do Rio, intitulado "Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação" (2011), oferece fundamentos teóricos relevantes para discutir a importância desse método para a construção de uma "identidade cerradeira" em estudantes que habitam regiões desse bioma. O texto reforça a potência formativa do trabalho de campo desde a educação básica até a pós-graduação. Trata-se, portanto, de uma referência valiosa para pensar o trabalho de campo como prática formativa, assim como o texto "Leitura Espacial: o olhar do aluno sob seu espaço geográfico", de Hudson Giovanni Nunes Soares e Glaciene Hottis Lyra, que destaca a importância da leitura do território a partir da perspectiva dos estudantes.

O trabalho de campo, nesse contexto, pode ser compreendido como uma prática pedagógica investigativa que possibilita a observação direta, a coleta de dados empíricos e a construção de saberes a partir da vivência com o espaço geográfico. Trata-se de um momento privilegiado de aprendizagem ativa, em que os(as) estudantes são convidados(as) a interpretar, registrar e refletir sobre a realidade que os cerca. Já a leitura espacial consiste na habilidade de perceber, analisar e atribuir significados aos elementos do espaço geográfico, considerando suas dinâmicas, relações, escalas e temporalidades. Essa leitura é fundamental para a formação da consciência crítica e territorial dos sujeitos, permitindo-lhes compreender as transformações socioespaciais e posicionar-se diante delas como cidadãos atuantes.

A realização dessas atividades articula-se com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma educação crítica, cidadã e conectada às realidades locais. No âmbito da Geografia, o trabalho de campo e a leitura espacial surgem como práticas privilegiadas para promover o protagonismo estudantil, a compreensão crítica do território e o compromisso com a transformação social. O Cerrado, nesse contexto, não é apenas objeto de estudo, mas território de vivência, pesquisa e pertencimento, onde se articulam biodiversidade, saberes tradicionais e desafios socioambientais.

Este artigo, portanto, busca evidenciar a importância do trabalho de campo e da leitura espacial como metodologias integradoras e transformadoras na educação básica, particularmente quando articuladas à valorização do bioma Cerrado. Pretende-se, com isso, contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que conectam os estudantes ao seu território e que consolidam a escola como espaço de formação crítica, sensível às questões socioambientais contemporâneas.

Fundamentos Teóricos e Normativos

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A LDB (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a formação integral do sujeito. A BNCC propõe competências como pensamento crítico, valorização da diversidade e responsabilidade cidadã. Nesse contexto, a Geografia Escolar assume papel essencial na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em seu território.

Além disso, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências que estimulem a empatia, o respeito à diversidade e a responsabilidade social. Nesse sentido, o trabalho de campo e a leitura espacial são ferramentas poderosas para materializar essas diretrizes, pois possibilitam aos estudantes perceberem as relações socioambientais no território vivido, questionarem desigualdades e proporem intervenções fundamentadas na realidade observada. A Geografia, ao articular teoria e prática, aproxima o estudante da

vivência concreta e promove a compreensão crítica do espaço enquanto construção social em constante transformação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais também destacam o compromisso da educação básica com a formação ética, estética, política e social dos estudantes, orientando a construção de projetos pedagógicos que valorizem os territórios e os saberes locais. Nesse sentido, a Geografia Escolar é chamada a promover práticas contextualizadas, interdisciplinares e comprometidas com a transformação da realidade, tendo como ponto de partida o espaço vivido. O território, como espaço de vivência e de conflitos, torna-se categoria fundamental para o ensino e para a cidadania.

Nesse mesmo horizonte teórico, Gisela Pires do Rio (2011) afirma que o trabalho de campo, além de sua função ilustrativa, tem papel central na formação geográfica crítica e na produção de conhecimento situado. Para a autora, trata-se de um espaço privilegiado de pesquisa e formação, em que o sujeito se depara com o real, interpretando e ressignificando a paisagem, os territórios e as dinâmicas socioespaciais a partir da experiência direta. O campo, portanto, é também lugar de formação política, ética e estética.

A leitura espacial, conforme destacam Soares e Lyra (2021), constitui uma das competências fundamentais no ensino de Geografia, pois permite que os alunos compreendam o espaço como produto das relações sociais, da natureza e da história. Essa leitura crítica do espaço é condição necessária para a construção do sentimento de pertencimento, da cidadania e do compromisso com a transformação da realidade.

Portanto, a articulação entre os fundamentos legais e os referenciais teóricos que sustentam o ensino de Geografia evidencia que práticas como o trabalho de campo e a leitura espacial são instrumentos formativos essenciais. Essas práticas potencializam a construção de uma consciência territorial crítica, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o engajamento cidadão, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioambientais, como é o caso do Cerrado brasileiro.

O Trabalho de Campo e a Leitura Espacial na Formação do Sujeito

A prática do trabalho de campo, no contexto da educação geográfica, representa mais do que uma simples atividade de observação fora dos muros escolares. Trata-se de uma estratégia metodológica poderosa, capaz de articular teoria e prática, permitir vivências significativas e promover uma leitura crítica do espaço vivido. No caso do Cerrado, bioma com imensa complexidade ecológica, histórica e sociocultural, o campo se torna não apenas um espaço de investigação, mas também de pertencimento e identidade.

Segundo Gisela Pires do Rio (2011), o trabalho de campo é um instrumento tradicional da investigação geográfica, que não se restringe a observações descritivas ou levantamentos topográficos. Para a autora, o campo é um espaço de problematização, reflexão crítica e construção de conhecimento, assumindo papel central na formação de sujeitos investigativos desde a educação básica até a pós-graduação. Ela ressalta, a partir de Daniel Céfaï (2003), que o campo é também um lugar de prática social, onde os pesquisadores — e aqui também os estudantes — interagem com as realidades que estudam, desenvolvendo um olhar sensível e crítico sobre os territórios.

Trabalhar o Cerrado como lugar de pesquisa, portanto, é possibilitar aos estudantes que nele vivem a construção de uma identidade cerradeira. Em um estado como Goiás, marcado pelo intenso processo de urbanização, o contato direto com a paisagem natural e cultural do Cerrado é cada vez mais raro. A realização de atividades de campo torna-se, assim, um exercício de reconexão com o território, de valorização dos saberes tradicionais e de sensibilização ecológica.

Demangeot, citado por Pires do Rio (2011), chama a atenção para dois sentidos fundamentais de campo: como realidade física da paisagem e como espaço de vivência geográfica. Ambos se entrelaçam na prática educativa quando o objetivo é permitir que os(as) estudantes compreendam as dinâmicas ambientais, sociais e econômicas que moldam o lugar onde vivem. Da mesma forma, Tricart e Ruellan, geógrafos clássicos, defendem o campo como alternativa à superficialidade dos métodos livrescos e descolados da realidade concreta.

A experiência prática no IFG tem demonstrado o potencial do trabalho de campo para promover o engajamento dos(as) estudantes com o Cerrado. Em diferentes ações institucionais, como o projeto de extensão "Horta na Escola: Agroecologia e Comunidade", o projeto de pesquisa “MEDPANC” sobre plantas medicinais e alimentícias do Cerrado, e as comemorações do Dia Nacional do Cerrado, os(as) discentes foram convidados a observar, questionar e produzir conhecimento a partir da realidade cerradeira.

Apesar das dificuldades logísticas — como a ausência de recursos financeiros, transporte e resistência de setores mais conservadores do ensino —, essas experiências permitiram vivenciar aspectos fundamentais da geografia, como relevo, vegetação, usos da terra, degradação ambiental e formas de resistência socioterritorial. A pandemia da COVID-19 impôs desafios adicionais, forçando adaptações como o uso de bases de dados e ferramentas geotecnológicas. Ainda assim, o vínculo com o campo se manteve como norte metodológico.

Outro aspecto essencial é o papel do trabalho de campo na formação de uma leitura espacial crítica, conforme discutem Soares e Lyra (2023). Para os autores, é imprescindível que os(as) professores(as) conheçam o espaço geográfico dos(as) estudantes a fim de mediar aprendizagens significativas. A produção textual e cartográfica por parte dos(as) alunos(as), analisada em seu projeto, revelou o quanto a vivência, os afetos e a percepção influenciam na construção do conhecimento sobre o território.

Mais que técnica, a leitura espacial é profundamente cultural, política e identitária. Ao propor atividades que envolvam a observação direta, a produção de mapas mentais, registros fotográficos, entrevistas com moradores, entre outros procedimentos, os(as) docentes favorecem o protagonismo estudantil e o enraizamento dos conteúdos curriculares no cotidiano. Essa postura está em consonância com os princípios da BNCC, que preconiza a formação cidadã, crítica e voltada à resolução de problemas reais.

Em projetos de extensão, como as edições da Semana Nacional do Cerrado no IFG, essas abordagens foram amplamente aplicadas, permitindo aos estudantes o contato com comunidades tradicionais, práticas agroecológicas, memórias do território e políticas públicas ambientais. A leitura espacial se torna, assim, ferramenta de

construção de identidade e de resistência, à medida que permite reconhecer o Cerrado não apenas como bioma, mas como espaço vivido, ameaçado e necessário.

O trabalho de campo, articulado à leitura espacial, contribui para que os estudantes percebam o Cerrado como parte de sua história, de sua cultura e de seu futuro. A geografia escolar, ao assumir esse compromisso ético, político e pedagógico, transforma-se em potência para a formação de sujeitos conscientes, atuantes e comprometidos com a sustentabilidade e com a justiça socioambiental. É preciso, portanto, consolidar o campo como parte do currículo e reconhecer sua centralidade na construção de saberes geográficos significativos.

O Cerrado Como Território e Objeto de Estudo

O Cerrado é o segundo maior bioma da América do Sul, ocupando aproximadamente 1.983.017 km², cerca de 23,3% do território brasileiro (IBGE, 2019). Estende-se por doze estados da federação — entre eles Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Minas Gerais e Bahia — e o Distrito Federal (BRASIL, MMA, 2024). Considerado uma das savanas mais biodiversas do mundo, o Cerrado é reconhecido como um hotspot de biodiversidade, segundo critérios da Conservation International, abrigando mais de 11.600 espécies de plantas nativas, das quais cerca de 4.400 são endêmicas (Klink; Machado, 2005).

Além de sua riqueza natural, o Cerrado é território de uma ampla diversidade sociocultural. Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, vazanteiros, geraizeiros, quebradeiras de coco, entre outras comunidades tradicionais, desenvolvem modos de vida profundamente enraizados nas características ecológicas e culturais do bioma (Dutra; Souza, 2019). Esses povos constroem relações simbióticas com o ambiente, baseadas em saberes ancestrais e práticas de uso sustentável dos recursos naturais, contribuindo para a conservação da biodiversidade e a resistência cultural.

Entretanto, o Cerrado tem sido historicamente marginalizado nas políticas públicas de conservação ambiental, sendo o bioma brasileiro que mais sofreu perdas nos últimos anos (Mapbiomas, 2023). A intensa expansão da fronteira agrícola, especialmente para a produção de soja, milho e carne bovina, aliada ao avanço da mineração

e à crescente urbanização, resultou em um acelerado processo de desmatamento e fragmentação de habitats (Parron *et al*., 2008). De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Cerrado perdeu cerca de 50% de sua vegetação nativa nas últimas décadas (INPE, 2021).

Essa degradação compromete não apenas a biodiversidade, mas também os serviços ecossistêmicos fundamentais prestados pelo bioma, como a recarga dos aquíferos, o sequestro de carbono, a regulação do clima e a segurança alimentar das populações locais. O impacto atinge também o patrimônio imaterial dessas comunidades, ameaçando línguas, tradições, rituais e modos de organização social.

A compreensão crítica do Cerrado como território e objeto de estudo exige, portanto, uma abordagem geográfica integrada, que articule aspectos físicos, biológicos, históricos, sociais, econômicos e políticos. O trabalho de campo desempenha papel estratégico nesse processo ao permitir a imersão dos(as) estudantes no território, oferecendo-lhes condições para observar, questionar, experienciar e refletir sobre as múltiplas dimensões do bioma. A partir da vivência concreta com as paisagens, comunidades e conflitos socioambientais, os(as) discentes são estimulados a desenvolver uma consciência socioespacial crítica e comprometida com a sustentabilidade.

No contexto da formação cidadã, o Cerrado deve ser apresentado como um espaço vivo, diverso e em disputa. Trabalhar essa perspectiva no ensino de Geografia possibilita a desconstrução de visões estereotipadas que o reduzem a uma região inóspita ou atrasada, valorizando suas potencialidades ecológicas, culturais e socioeconômicas. Essa abordagem contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e de identidade cerradeira, especialmente entre os(as) jovens moradores(as) das áreas urbanas, que muitas vezes desconhecem as singularidades do bioma em que vivem.

Portanto, a valorização do Cerrado como objeto de estudo geográfico e como território de vida é essencial para a construção de uma educação ambiental crítica e transformadora. Cabe à escola, por meio de projetos integradores, práticas interdisciplinares e ações extensionistas, promover a aproximação entre os saberes escolares e os saberes populares, fortalecendo o protagonismo estudantil na defesa dos bens comuns e na luta por justiça socioambiental.

Experiências no IFG e Resultados Obtidos

As ações desenvolvidas no IFG — como o projeto "Horta na Escola: Agroecologia e Comunidade", os projetos PIBIC-EM sobre o Cerrado, visitas técnicas ao Memorial do Cerrado e à Embrapa, intercâmbios entre Câmpus, feiras do Cerrado e produção de materiais didáticos — demonstram o potencial do trabalho de campo e leitura espacial para articular ensino, pesquisa e extensão. Tais iniciativas revelam uma prática pedagógica comprometida com a valorização dos saberes tradicionais, com a sustentabilidade e com o protagonismo discente.

O evento institucional em comemoração ao Dia Nacional do Cerrado teve início no IFG em 2016, de forma pontual, por iniciativa de servidores comprometidos com a pauta ambiental. A partir de 2021, a ação passou a ser realizada de forma integrada, com a participação de outras instituições de ensino, associações comunitárias, organizações da sociedade civil e órgãos públicos de diversos estados brasileiros. Com essa articulação, a atividade foi ampliada e passou a constituir a Semana Integrada do Cerrado.

A pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2021, impôs limitações às atividades presenciais, mas também possibilitou o fortalecimento das ações virtuais. Foram realizadas palestras, mesas-redondas, rodas de conversa, oficinas e exposições virtuais, que expandiram o alcance do evento para públicos de outros estados e, inclusive, de países de Língua Portuguesa. Em 2025, o evento alcança sua quinta edição com o nome de Semana Nacional do Cerrado, consolidando-se como uma das principais ações de educação ambiental promovidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com público acumulado superior a 15 mil participantes ao longo das edições — entre estudantes, professores, técnicos, pesquisadores, agricultores, militantes e comunidades tradicionais —, a Semana do Cerrado do IFG tem se firmado como um espaço de debate crítico, sensibilização e mobilização em defesa do bioma. Os resultados alcançados são expressivos:

- Ampliação do conhecimento dos estudantes sobre o bioma Cerrado;
- Fortalecimento do sentimento de pertencimento e da identidade cerradeira;

- Desenvolvimento de uma consciência crítica, ecológica e cidadã;
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- Valorização dos saberes tradicionais e das práticas culturais do Cerrado;
- Produção de materiais didáticos e científicos com foco no bioma;
- Estabelecimento de redes interinstitucionais e comunitárias.

Essas ações refletem o compromisso institucional com uma educação ambiental transformadora, pautada na justiça socioambiental, na valorização do território e na formação de sujeitos conscientes, críticos e atuantes. A experiência do IFG demonstra que, mesmo diante das limitações orçamentárias e estruturais, é possível construir práticas educativas potentes, desde que alicerçadas na escuta, no diálogo e no engajamento coletivo.

Conclusão

O trabalho de campo e a leitura espacial, quando assumidos como práticas pedagógicas estruturantes no ensino de Geografia, revelam-se estratégias potentes para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação da realidade. Ao promover o contato direto com o território, essas metodologias possibilitam que os(as) estudantes desenvolvam competências essenciais previstas na BNCC, como o pensamento crítico, a responsabilidade socioambiental e o protagonismo na construção de soluções para os desafios locais e globais.

No contexto do Instituto Federal de Goiás (IFG), a experiência acumulada ao longo dos últimos anos, especialmente nas ações vinculadas à Semana Nacional do Cerrado, evidencia que é possível articular ensino, pesquisa e extensão em favor da valorização dos saberes tradicionais, da diversidade socioambiental e da defesa de um bioma historicamente marginalizado. A mobilização de milhares de pessoas, inclusive de outros países de Língua Portuguesa, reforça o alcance formativo e político das ações desenvolvidas, demonstrando

que a escola pode — e deve — ser espaço de engajamento e de resistência.

O Cerrado, compreendido como território de vida, cultura e disputa, torna-se um campo privilegiado para a prática geográfica escolar. Mais do que objeto de estudo, o bioma é apresentado como espaço vivido, ameaçado e necessário, cuja preservação está intimamente ligada à construção de uma cidadania ambiental ativa. Nesse sentido, é dever das instituições educacionais fomentarem práticas que promovam a leitura crítica do espaço, a escuta dos saberes locais e a valorização das identidades territoriais.

Consolidar o trabalho de campo e a leitura espacial como componentes permanentes do currículo não significa apenas inovar metodologicamente, mas reafirmar o papel social da educação como instrumento de emancipação. Trata-se de educar para o pertencimento, para a coletividade e para a justiça socioambiental. Em tempos de crise ecológica e avanço das desigualdades, a Geografia Escolar encontra no Cerrado — e nos sujeitos que o habitam — a oportunidade de ressignificar seu compromisso ético com a vida em todas as suas formas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto Não-numerado da Presidência da República, de 20 de agosto de 2003. Institui o Dia Nacional do Cerrado, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9960.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11988.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13277.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Básica; Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão; Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Cerrado**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade-e-biomas/biomas-e-ecossistemas/biomas/cerrado>. Acesso em: 30 jun. 2025.

DUTRA, Rodrigo Marciel Soares; SOUZA, Murilo Mendonça de Oliveira. **Cerrado Goiano:** Agrotóxicos e Agroextrativismo. Goiânia: Editora IFG, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. **Biomas e sistema costeiro-marinho do Brasil:** compatível com a escala 1:250.000. Rio de Janeiro, Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. 168 p. (Relatórios metodológicos, v. 45).

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

INPE. **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais**. Pesquisadores da DIIAV/CGCT estudam degradação do solo na região do Matopiba, Brasil, usando dados de sensoriamento remoto e análise de árvore de decisão. São José dos Campos: INPE, 2021. Disponível em: https://www.ccst.inpe.br/pesquisadores-da-diiav-cgct-estudam-degradacao-do-solo-na-regiao-do-matopiba-brasil-usando-dados-de-sensoriamento-remoto-e-analise-de-arvore-de-decisao/. Acesso em: 30jun. 2025.

KLINK, Carlos Augusto; MACHADO, Ricardo Bomfim. A conservação do Cerrado brasileiro. **Megadiversidade**, V. 1, N. 1, jul. 2005.

MAPBIOMAS. **Em 2023, a perda de áreas naturais no Brasil atinge a marca histórica de 33% do território**. MapBiomas Brasil, 21 ago. 2024. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org/en/2024/08/21/em-2023-a-perda-de-areas-naturais-no-brasil-atinge-a-marca-historica-de-33-do-territorio/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MITTERMEIER, Russell Alan; MYERS, Norman; MITTERMEIER, Cristina Goettsch; ROBLES GIL, Patricio. **Hotspots:** Earth's biologically richest and most endangered terrestrial ecoregions. Sierra Madre: Conservation International, 1999.

MYERS, Norman; MITTERMEIER, Russell Alan; MITTERMEIER, Cristina Goettsch; FONSECA, Gustavo Alberto Bouchardet da; KENT, Jennifer. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature**, V. 403, p. 853-858, February 2000. Disponível em: https://www.nature.com/articles/35002501. Acesso em 30.

PARRON, Lucilia Maria; AGUIAR, Ludmilla Moura de Souza; DUBOC, Eny; OLIVEIRA-FILHO, Eduardo Cyrino; CAMARGO, Amabilio José Aires de; AQUINO, Fabiana de Gois (eds.). **Cerrado:** desafios e oportunidades para o desenvolvimento sustentável. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2008. 464 p.

PIRES DO RIO, Gisele A. Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, V. 1, N.1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2031>. Acesso em: 30 jun. 2025.

RIBERIO, José Felipe; WALTER, Bruno Machado Teles. Fitofisionomias do Bioma Cerrado. In: SANO, Sueli Matiko; ALMEIDA, Semíramis Pedrosa de (Ed.). **Cerrado:** ambiente e flora. Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 1998.

SOARES, Hudson Giovanni Nunes; LYRA, Glaciene Hottis. Leitura espacial: o olhar do aluno sob seu espaço geográfico. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 81, 29/02/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/leitura-espacial-o-olhar-do-aluno-sob-seu-espaco-geografico> Acessado em: 30 jun. 2025.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE ENCAMINHAMENTOS PARA NOVOS DESAFIOS NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CHALUB LEITE

Alan Henrique Oliveira de Almeida (SEE/AC) [1]

Introdução

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento institucional obrigatório para qualquer instituição de ensino, pois define as nuances da identidade da unidade ofertante dos processos escolares. Nele são definidos quais diretrizes serão adotadas para oferecer os serviços educacionais que suprirão as necessidades exigidas pela realidade do grupo social que a escola está inserida.

Para além desse senso de obrigatoriedade, o PPP é uma representação dos desejos, necessidades e estratégias que uma escola deve ter para que os seus objetivos sociais sejam alcançados.

A realidade escolar é extremamente mutável e dinâmica, pois atende diferentes questões sociais, políticas e culturais que são oriundas de alterações nas políticas públicas, de novas demandas na clientela da comunidade e de outras naturezas. Sob esse prisma, em 2023, o Governo Federal fez a pactuação que pretende ampliar o número de vagas em escola de tempo integral.

Nesse contexto, conforme a Portaria N. 626, de 05 de março de 2024 da Secretaria Estadual do Educação do Estado do Acre, a escola Estadual Maria Chalub Leite está autorizada a ofertar o Ensino em Tempo Integral. Desse modo, passará a adotar, a partir do ano letivo de 2024, o modelo de escola em tempo integral para atender os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Em meio a esses novos parâmetros de ensino, é importante saber se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola faz menção a essas alterações importantes que impactam desde os tempos,

[1] Graduado em Letras/Português (UFAC). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes.; Contato: alan.oliveira.almeida@prof.see.ac.gov.br

horários e espaços de funcionamento bem como a matriz curricular que será ofertada na instituição de ensino.

Portanto, é importante levantar o seguinte questionamento sobre o PPP da escola: Que aspectos deverão ser modificados para atender as novas demandas trazidas para a escola?

Destarte, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar (UFAC) com o objetivo de analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria Chalub Leite para observar as mudanças que foram ou precisam ser feitas para que haja o alinhamento com a adoção do ensino integral na referida escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza participante e documental para analisar os aspectos presentes no documento.

A análise foi realizada com base no referencial teórico sobre a concepção de PPP de Libâneo (2004) e Silva (2009). A importância do PPP no processo democrático escolar é fundamentada em Veiga (2009). Para fundamentar a análise foi utilizado o Parecer CEE/AC n. 64/2016 divulgado pelo Conselho Estadual de Educação com o intuito de subsidiar as escolas na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico.

O trabalho está organizado em seções que apresentam: a descrição do perfil da escola; a indicação da fundamentação teórica; a análise do diagnóstico e o marco referencial do PPP e as considerações finais do trabalho.

Perfil da Escola Maria Chalub Leite

A escola Estadual de Ensino Fundamental dos Anos Finais Maria Chalub Leite (doravante EEEFMCL) é uma escola da rede pública do município de Rio Branco no estado do Acre. Ela está situada na regional Estação Experimental que conta com uma rede de comércio e serviços mais desenvolvida em comparação a alguns bairros vizinhos, o que beneficia a população de Nova Estação e de outros bairros próximos.

A comunidade da escola EEEFMCL tem um perfil socioeconômico diversificado, com moradores de diferentes classes e faixas de renda, refletindo um equilíbrio entre áreas mais desenvolvidas e outras ainda em crescimento. A presença de alguns dispositivos de serviço público, bem como sua proximidade a áreas

comerciais, facilita o cotidiano dos moradores, oferecendo uma estrutura razoavelmente consolidada para os padrões de Rio Branco.

Nos arredores da escola há a presença do Igarapé Fundo, que foi contemplado com as obras de urbanização, como pavimentação, calçadas, ciclovias e iluminação pública por meio da construção de um canal nos moldes do Canal da Maternidade. A obra é importante, pois a área sofria constantemente com erosões, esgotos a céu aberto e alagamentos.

Fundamentos Teóricos

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento essencial para qualquer instituição de ensino, pois orienta a organização, o planejamento e a execução das práticas pedagógicas. Ele reflete a identidade da escola, seus objetivos, valores e estratégias, funcionando como um guia para a formação integral dos estudantes.

A importância desse instrumento reside em sua capacidade e possibilidade de articular a proposta educacional com as necessidades da comunidade escolar, considerando aspectos como o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, as diretrizes curriculares e os desafios contemporâneos da educação.

Além disso, ele promove a participação coletiva, incentivando o envolvimento de professores, gestores, alunos e famílias no planejamento e nas tomadas de decisão. O Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Libâneo (2004) é um documento que visa descrever e caracterizar as ações e diretrizes do processo educativo que serão desenvolvidos dentro da escola. Isso se deve ao caráter ideológico arraigado a cultura da comunidade escolar, não podendo este documento ser resultado das reflexões única e exclusivamente da equipe gestora, mas promovendo um amplo debate entre todos os agentes constituintes dessa comunidade escolar.

> Projeto Político Pedagógico (PPP) é um importante instrumento de planejamento e gestão educacional de uma escola. Ele serve para guiar as ações que podem aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos. Quando feito de forma colaborativa e engajada, o PPP pode ajudar a melhorar índices educacionais de uma escola, como a taxa de evasão e reprovação. Mas, para isso, é preciso haver a participação de

> todos os envolvidos da comunidade escolar (Educação & Educação, 2023).

Um PPP bem estruturado contribui para a construção de uma educação de qualidade, pois estabelece metas claras, define metodologias adequadas e orienta a avaliação de resultados. Ele também é fundamental para assegurar coerência e continuidade no trabalho pedagógico, independentemente de mudanças na equipe escolar. Em resumo, o PPP é a base para uma gestão democrática e para a efetivação do compromisso educacional da escola com a formação cidadã.

> O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, contempla em suas reflexões a questão da educação de qualidade, entendida aqui nas suas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. (Veiga, 2009, p. 167)

O Projeto Político-Pedagógico é um catalisador para a consolidação da gestão democrática na escola, uma vez que promove, discute e permite a participação de toda a comunidade escolar no planejamento e na tomada de decisões. Sua elaboração e implementação exigem o envolvimento de diferentes entes e segmentos – professores, estudantes, gestores, famílias e representantes da comunidade local – garantindo que a multiplicidade de vozes e ideias seja ouvida e respeitada.

O PPP cria um espaço para o diálogo e a construção coletiva de objetivos, metas e estratégias, fortalecendo a corresponsabilidade de todos os envolvidos na promoção de uma educação de qualidade. Por meio dele, a escola pode articular seus princípios pedagógicos e éticos com as demandas sociais e culturais do contexto em que está inserida, assegurando que as decisões sejam alinhadas às reais necessidades da comunidade escolar. Tal participação consolidada a cidadania e autonomia das escolas porque

> A democratização da gestão escolar não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para que a escola realize o seu trabalho oferecendo um ensino de qualidade. A busca de uma nova qualidade que recoloque a questão da função social da escola, objetiva estender a todos uma

> escola diferente da pública burguesa, propondo uma revisão crítica dos conteúdos por ela desenvolvidos. (Silva, 2009, p.103)

Além disso, o PPP reforça o princípio da transparência, uma característica essencial da gestão democrática. Ele torna os objetivos e as práticas escolares claros para todos, promovendo a prestação de contas e criando um ambiente de confiança e engajamento. Também serve como referência para monitorar e avaliar continuamente as ações da escola, permitindo ajustes que considerem as contribuições da comunidade.

Portanto, o PPP é mais do que um documento; é uma ferramenta estratégica para transformar a escola em um espaço de participação cidadã e de exercício da democracia, alinhado com os princípios da autonomia, inclusão e corresponsabilidade.

A Análise do PPP da EEEFMCL

A leitura e análise do texto do Projeto Político Pedagógico nos apontam várias perspectivas e pontos de melhorias que foram determinados e revisados para que abarcasse as inúmeras mudanças bem como a adequação de alguns itens que não estavam em conformidade com as especificidades desse documento. Na análise foram observados os seguintes aspectos: as informações sobre o diagnóstico da escola; os marcos referenciais e a proposta pedagógica.

Antes de partir para os dados sobre a escola, o PPP da EEEFMCL tem uma seção chamada Processo de construção do PPP" que apresenta como foi realizado a construção, indicando os envolvidos e como a equipe gestora fez a mobilização para garantir a participação dos vários segmentos envolvidos na rotina escolar. O texto cita que "[...] a partir de uma comunicação contínua e efetiva para que todas as etapas sejam cumpridas: elaboração, execução, acompanhamento, avaliação e reelaboração." (Maria Chalub Leite, 2023, p. 6). Dessa forma, fica explícita a visão democrática e participativa da comunidade nesse processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Diagnóstico da realidade escolar

No PPP da EEEFMCL o Diagnóstico da realidade escolar é dividido da seguinte maneira:

1.1 - Identificação da Escola
1.2 - Histórico
1.3 - Características da População Atendida e da Comunidade.
1.4 - Do Planejamento das Atividades Escolares
1.5 - Do Atendimento Educacional Especializado
1.6 - Espaço Físico, Instalação e Equipamentos
1.7 - Estrutura Administrativa, Pedagógica e Docente.
1.8 - Regime de Funcionamento.
1.9 - Calendário Escolar
1.10 - Processo de avaliação
1.11 - Da Gestão Democrática.
1.12 - Avaliação Institucional

Nas seções denominadas "**Identificação da escola**" e "**Histórico da escola**" constam as informações básicas da escola tais como localização geográfica, endereço, telefone. Em seguida, são informadas as questões referentes ao histórico da escola, tais como origem do nome, quando foi criada e quais diretores passaram pela função ao longo dos anos. Essa parte do texto apresenta informações pertinentes para a seção, contudo seria importante acrescentar as novas circunstâncias que foram colocadas para a escola no ano de 2024, isto é, a portaria que regulamenta e autoriza o funcionamento da escola em tempo integral.

Na divisão nomeada de "**Características da população atendida e da comunidade"** há uma série de informações sobre quem e como é a clientela atendida pela instituição escolar bem como as características socioeconômicas da região em que a escola se localiza. Nesse momento, é pautada a relação que a escola tem com a comunidade como uma das únicas entidades promotoras de atividade esportivas e culturais, por outro lado é apresentado também que há uma baixa adesão dos pais e/ou responsáveis nas reuniões escolares. Nesse tópico, o PPP aborda também a questão da qualidade do ensino

oferecida pela instituição por meio da apresentação dos resultados de uma avaliação de larga escala realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE/AC), o SEAPE (Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar) de 2016. Os dados informados, porém, são desatualizados e são índices não mais adotados pela SEE/AC, pois não é mais executada para medir a qualidade da aprendizagem.

Na seção **"Planejamento pedagógico"** é o segmento responsável por apresentar de forma detalhada e fundamentada sobre o papel do planejamento pedagógico no contexto do Projeto Político-Pedagógico (PPP), destacando sua importância como ferramenta central para a organização e a intencionalidade das práticas educativas. Além disso, ao descrever as práticas da Escola Maria Chalub Leite, o documento exemplifica e tipifica os diferentes tipos de planejamento — vertical, horizontal e grupos de estudo — podem ser realizados para atender às demandas específicas do ensino e aprendizagem. Cada modalidade é detalhada em suas funções e contribuições, desde a organização de sequências didáticas até a análise de resultados e a elaboração de estratégias de intervenção, incluindo a recomposição de aprendizagem decorrente dos impactos da pandemia da Covid-19. Nesse trecho do PPP não foi feito nenhuma ressalva ou sugestão de aprimoramento.

O trecho sobre o atendimento educacional especializado (AEE) chama-se **"Do atendimento educacional especializado"**, o qual reflete o compromisso da instituição com a inclusão e a equidade na educação. Ele articula os fundamentos legais e os princípios pedagógicos que sustentam a prática inclusiva, ao mesmo tempo em que detalha sua implementação no cotidiano escolar. Dessa forma, a escola organiza atendimentos individuais planejados com recursos pedagógicos adaptados, garantindo práticas inclusivas alinhadas às diretrizes nacionais e estaduais. Além disso, o texto ressalta a importância de parcerias com famílias e instituições para fortalecer a inclusão como processo colaborativo. Ao detalhar o funcionamento do AEE, o trecho reflete o compromisso da escola em integrar teoria e prática, consolidando a educação como um meio de transformação social e respeito às diversidades. O texto apresenta uma tabela com o nome dos alunos atendidos e o profissional que o acompanha, porém não especifica qual a deficiência do aluno, ou se ele possui laudo médico.

A parte denominada "**Espaço físico, instalações e equipamentos**" faz um apanhado geral das ambiências pedagógicas e materiais que podem ser utilizados nas atividades pedagógicas. Alguns espaços são descritos em alguns parágrafos tais como biblioteca, sala de recursos, quadra poliesportiva, laboratório de informática e laboratório de ciências. Sendo que os dois últimos não fazem parte dos espaços disponíveis, de fato, para a escola. Há também um parágrafo apresentando todas as salas de aulas, salas administrativas do prédio, equipamentos e recursos didáticos, o texto é um pouco confuso e pouco sistematizado, pois falam de duas coisas diferentes: espaços e aparelhos/dispositivos.

Em "**Estrutura administrativa, pedagógica e docente**" são mostrados os dados referentes ao quadro de pessoal da escola. O texto apresenta inicialmente o número de componentes da equipe gestora, da equipe de apoio administrativo. No parágrafo também é mencionado alguns dados sobre o quadro docente tais como expectativas dos professores, *hobbies*, tipo de contrato e formação. Posteriormente, há um quadro que indica o nome, o tipo de contrato, a formação, a disciplina e as turmas de cada professor. É válido ressaltar que com exceção dos docentes, não há outro quadro ou informação sobre o nome, formação e função dos outros funcionários da escola.

A divisão "**Regime de funcionamento**" organiza e esclarece normas, horários e procedimentos que garantem a convivência harmoniosa e o bom funcionamento da instituição. Ele evidencia a comunicação transparente entre escola e famílias, desde o momento da matrícula, com o termo de compromisso, até as reuniões regulares para tratar de resultados, normas e questões específicas. A descrição detalhada dos horários, incluindo intervalos e tolerância para atrasos, reflete a preocupação com a pontualidade e o cumprimento do calendário escolar. As regras sobre o uso do uniforme e a divulgação de atividades extracurriculares e avaliações reforçam a disciplina e o alinhamento entre as práticas escolares e as expectativas das famílias.

O trecho chamado de "**Calendário escolar**" desempenha um papel organizador essencial no PPP da Escola Maria Chalub Leite, pois detalha a estrutura temporal que orienta todas as atividades pedagógicas e administrativas da instituição. Alinhado às diretrizes da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC), o calendário

assegura o cumprimento da carga horária mínima anual, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, garantindo a legalidade e qualidade do ensino ofertado. Ele serve como guia para o desenvolvimento das atividades curriculares e extracurriculares, permitindo que professores organizem suas disciplinas e alcancem os objetivos pedagógicos de forma eficiente. No texto, há uma tabela que apresenta a carga horária e quantidade de turmas da escola, porém ela é irrelevante e pouco acrescenta para o contexto geral do texto.

O trecho sobre a avaliação denominado "Processo de avaliação" no PPP da Escola Maria Chalub Leite destaca seu papel essencial como processo contínuo, diagnóstica e investigativa, orientando o planejamento pedagógico e o acompanhamento do aprendizado. Assim, a avaliação é apresentada como uma ferramenta estratégica para monitorar o desenvolvimento dos alunos e assegurar que todos alcancem os objetivos educacionais. O texto, porém, precisa de uma sistematização para descrever como de fato vai acontecer, mostrando como será estruturada nos quatro bimestres, combinando as avaliações formativas e somativas com estudos de recuperação paralela, semestrais e finais, garantindo oportunidades de superação das dificuldades. O texto deve enfatizar a transparência nos critérios de cálculo das médias e a obrigatoriedade da recuperação final, reforçando o compromisso com a equidade e a qualidade do ensino.

O texto aborda a gestão democrática em **"Da Gestão Democrática"**, garantida pela Constituição Federal e regulamentada pela LDB, com a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios e na administração de recursos. A Escola Maria Chalub Leite adota práticas de convivência ética e formação cidadã, promovendo valores como justiça e respeito. Segundo o texto, a escolha do diretor ocorre por voto direto da comunidade, mas o envolvimento dos pais ainda é um desafio. A escola busca equilibrar seu papel pedagógico e crítico, contribuindo para soluções locais e formando cidadãos conscientes e autônomos.

Marco Referencial

No PPP da EEEFMCL o Marco Referencial escolar é dividido da seguinte maneira:

2.1 Diretrizes
2.1.1 Missão
2.1.2 Objetivos da Escola
2.1.3 Objetivos Educacionais por Etapa de Ensino
2.1.4 Metas
2.1.5 Ações para Atingir as Metas
2.2 Fundamentos
2.3 Currículo

Na divisão chamada "**Diretrizes**", não há nenhum texto explicando do que se trata, qual o seu propósito, constando apenas um título. Dessa maneira, seria necessário que essa parte do texto especificasse do que se tratam essas diretrizes, como estarão organizadas. O acréscimo de um parágrafo de introdução para explicar o que é e como será desenvolvido o tópico sobre as diretrizes deve ser adicionado. De acordo com o Parecer 64/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AC), as diretrizes são os compromissos assumidos pela instituição, isto é, os objetivos e metas assumidas pelo coletivo para atender as especificidades da escola.

Em "**Missão**" é descrito o ponto em que a escola quer chegar, transparecendo uma perspectiva que reflete um compromisso em oferecer, de maneira ética e profissional, uma educação de qualidade que transcende o aspecto acadêmico, enfatizando a formação integral dos estudantes. É possível ver a clareza e objetividade da missão, pois é bem definida e alinhada com valores como ética, crítica, e respeito à diversidade que são diretrizes educacionais modernas e inclusivas.

As seções "**Objetivos da Escola**" e "**Objetivos Educacionais por Etapa de Ensino**" apresentam por meio de tópicos os objetivos da escola, os quais incluem valorizar a educação como ferramenta de interação social, promovendo ensino de qualidade com parceria entre comunidade escolar e família, além de estimular a autonomia e cidadania dos alunos. Com tais objetivos busca-se oferecer uma educação que desenvolva competências em leitura, escrita e cálculo, garantindo acesso, permanência e sucesso na escola. É postulado também que gestão escolar visa ser democrática e transparente, fortalecendo a relação com a comunidade. A escola também prioriza a inclusão, a formação continuada de professores, a conscientização ecológica e a preservação do espaço coletivo. Entretanto, o tópico

sobre os objetivos para o ensino fundamental precisa ser reelaborado para atender o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96 no artigo 32 da seção III que trata sobre a educação no ensino fundamental.

No tópico **"Metas"** são apresentados vários pontos que ilustram alguns objetivos estratégicos, voltados para resultados acadêmicos, índices de evasão e aprovação escolar. Além disso, são apresentadas outras informações que não fazem sentido no contexto de metas, pois não são devidamente quantificadas nem apresentam uma definição de prazos. Por isso, é importante que essas metas sejam organizadas em uma tabela que sistematize os objetivos estratégicos e os índices e indicadores que deverão ser alcançados para cada ano de vigência do projeto.

O texto referente às **"Ações para Atingir as Metas"** são definidas as atividades necessárias para atingir as metas da escola incluem o monitoramento contínuo do desempenho dos alunos, utilizando avaliações diagnósticas como base para o planejamento pedagógico e a adaptação de atividades diversificadas para nivelar conhecimentos. A escola propõe estratégias como inclusão de procedimentos de leitura em sequências didáticas, incentivo à pesquisa e autocomprometimento dos alunos, e planejamento de situações de aprendizagem que valorizem o erro como parte do processo. A comunidade será envolvida por meio de eventos culturais e participação nas atividades escolares, reforçando a importância da cooperação para alcançar melhorias e fortalecer a interação escola-comunidade.

Parecer com Sugestões de Melhorias e Ajustes do PPP da EEEFMCL

Com a análise do documento foi possível produzir um parecer que foi sistematizado em forma de quadro para indicar as melhorias e ajustes para a atualização do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria Chalub Leite:

SUGESTÕES PARA AJUSTES NO DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

Seção do PPP	Página	Sugestão para adequação
1.2 Histórico	p. 7	Acréscimo da nova demanda estabelecida para a escola, isto é, o funcionamento em tempo integral, apontando seus marcos legais e particularidades.
1.3 Características da população atendida e da comunidade	p. 9	Substituição dos dados do SEAPE de 2016, pois além dessa avaliação não ser aplicada pelo estado do Acre, os dados estarem desatualizados. A sugestão é adotar os dados recentes de uma avaliação mais recente de relevância nacional: o SAEB de 2023.
	p. 10	Retira trecho que menciona o Programa Aprender é o Caminho, pois a escola não oferece mais esse programa
1.5 Do atendimento educacional especializado	p. 14	Acrescentar alguns marcos legais que fundamentam o AEE, tais como a resolução 347/2023 do CEE/AC.
	p. 15	Atualizar a tabela dos alunos atendidos e especificar a deficiência, se possui laudo médico.
1.6 Espaço físico, instalações e equipamentos	p. 16	Retirar o parágrafo que apresenta os espaços e equipamentos e substituí-lo por dois quadros que apresentem e especifiquem cada um desses dois tópicos.
	p. 16-17	Retirar os parágrafos que falam sobre o laboratório de ciências e o de informática, os quais não estão disponíveis na escola.
1.7 Estrutura administrativa, pedagógica e docente	p. 18	Reformular o parágrafo de introdução desse tópico e acrescentar a organização das instâncias, órgãos quaro de servidores da escola.
	p. 19	Atualizar o quadro de profissionais docentes. Criar também quadro para o apoio administrativo e pedagógico, equipe gestora, conselho escolar e comitê executivo.
1.8 Regime de funcionamento	p. 20	Modificar o horário de funcionamento e os tempos de intervalo.
1.9 Calendário escolar	p. 22	Atualizar carga horária anual e retirar uma tabela que apresenta a carga horária e quantidade de turmas da escola.
1.10 Processo de avaliação	p. 22-25	Especificar como acontece a avaliação na escola, sistematizando o que diz a Instrução Normativa N. 01/2019 da SEE/AC.

SUGESTÕES PARA AJUSTES NO MARCO REFERENCIAL

Seção do PPP	Pág.	Sugestão para adequação
2.1 Diretrizes	p. 29	Acréscimo de um parágrafo de introdução para explicar o que é e como será desenvolvido o tópico sobre as diretrizes.
2.1.3 Objetivos educacionais para o ensino fundamental	p. 31	Reescrever o texto de forma que seja baseado nos objetivos estabelecidos pela lei N.9.394/96.
2.1.4 Metas	p. 31	Traçar novas metas que sejam quantificáveis e distribuí-las em torno dos quatro anos da vigência do plano por meio de um quadro sistematizador.
2.2 Fundamentos	p. 34	Apresentar o teórico ou estudioso que defende a concepção interacionista apresentada no texto.
	p. 34	Especificar o conceito de escola, educação e sociedade adotada pela escola.
	p. 35	Apresentar o teórico ou estudioso que defende a concepção interacionista apresentada no texto.
2.3 Currículo	p. 37	Revisar o texto para adicionar os novos componentes da parte diversificada do Programa de Escola em Tempo Integral.
	p. 38	Acrescentar quadro que apresente a Matriz Curricular do Curso oferecido.
	p. 38	Reorganizar os parágrafos que apresentam ideias que podem vir antes da apresentação da organização curricular.

Considerações Finais

Buscou-se por meio desta pesquisa identificar e analisar os elementos presentes no PPP que possam demonstrar a mutabilidade da realidade escolar e como ela deve transparecer na produção/revisão deste documento. Para alcançar o objetivo exposto averiguamos o PPP da escola a partir da pesquisa documental, e nesse aspecto constatou-se alguns ajustes precisam ser feitos no Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Maria Chalub Leite precisa de algumas correções para abarcar as mudanças trazidas por uma nova mecânica de funcionamento, adequando o seu currículo, seus horários e rotinas pedagógicas.

Referências

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 64/2016**. Rio Branco. 2016.

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

EDUCAÇÃO, C., & EDUCAÇÃO, C. ***Projeto Político Pedagógico (PPP):*** *o que é e como elaborar*. Blog Conexia - Desenvolvendo Agora a Educação Do Futuro. (2023) Disponível em: < https://blog.conexia.com.br/projeto-politico-pedagogico/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20um%20Projeto,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB).>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARIA CHALUB LEITE. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Branco, 2023.

MELO, Stalin. **Escola Maria Chalub Leite recebe o primeiro credenciamento escolar de 2019**. Agência de Notícias do Acre, Rio Branco, 14 de nov. de 2019. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/escola-maria-chalub-leite-recebe-o-primeiro-credenciamento-escolar-de-2019/>. Acesso em: 22 de nov. de 2024.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 91-106, 2009. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/590. Acesso em: 22 nov. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.esforce.org.br/

QUANDO A FONÉTICA DIVERGE: CLASSIFICAÇÕES CONSONANTAIS EM CAMERON E EDWARDS

Saide Feitosa da Silva (UFAC) [1]
Vitória Silva de Oliveira Moraes (UFAC) [2]
Ryan Nascimento da Costa (UFAC) [3]

Introdução

O presente trabalho tem seu ponto de partida na experiência formativa vivenciada na disciplina de Fonética e Fonologia de LI I, cursada na graduação em Letras-Inglês, no ano de 2024. A partir desse primeiro contato mais sistemático com os estudos fonéticos e fonológicos aplicados à língua inglesa, emergiram inquietações teóricas e classificatórias que, ao longo do semestre, foram se cristalizando em questões de pesquisa que visam ganhar forma nesta pesquisa.

Embora essa trajetória de aprendizagem tenha sido bastante produtiva, ao longo do curso tornou-se patente a existência de algumas divergências entre os autores estudados, principalmente no que tange à classificação dos sons consonantais e vocálicos do inglês, aquela, objeto de nosso estudo. Nesse sentido, a gênese deste trabalho reside justamente nessa presunção, partilhada não apenas pelos autores, mas por grande parte da turma, e mediada criticamente pelo docente responsável pela disciplina em questão.

O primeiro indício dessa assimetria entre conceitos emergiu já nas aulas introdutórias, quando se discutiu a quantidade de sons vocálicos e consonantais do inglês. Constatou-se que diferentes autores atribuíam números distintos à quantidade de fonemas no

[1] Professor do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: saide.silva@ufac.br.
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras-Inglês na Universidade Federal do Acre; Coordenadora de Cultura, Eventos e Formação do Centro Acadêmico de Letras Inglês. Contato: vitoria.moraes@sou.ufac.br).
[3] Graduando do curso de Licenciatura em Letras-Inglês na Universidade Federal do Acre; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) fornecido pela Capes. Contato: ryan.costa@sou.ufac.br.

inglês, apresentando variações que, por vezes, não eram apenas quantitativas, mas também qualitativas. Tal cenário se intensificou à medida que se aprofundava o estudo dos traços distintivos de cada som, como ponto de articulação, modo de articulação, nem tanto a sonoridade que manteve regularidade. Tornou-se cada vez mais escasso encontrar autores que "falassem a mesma língua" sobre alguns conceitos.

É nesse prisma de investigação crítica e comparativa que surgiu a proposta deste artigo: realizar uma análise contrastiva entre dois modelos classificatórios amplamente referenciados no estudo da fonética inglesa: o modelo proposto por Susan Cameron e o de Harold T. Edwards, espelhados ao IPA. Mediante a análise de dois de seus livros consagrados no mercado editorial sobre fonética da língua inglesa, a saber: *Perfecting Your English Pronunciation – The most effective method to reduce your accent* de Susan Cameron e *Applied Phonetics: The sounds of American English* de Harold T. Edwards. A escolha desses dois autores deveu-se ao fato de suas obras serem amplamente adotadas em cursos de formação docente, e frequentemente utilizadas como referência para o ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês e que nos serviu de base para nossa disciplina.

No que diz respeito à pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, centrando-se na comparação dos sistemas classificatórios desses referenciais. São utilizados quadros comparativos para destacar convergências e incongruências entre as propostas, com atenção especial a eventuais diferenças classificatórias que geraram confusão terminológica na compreensão dos fenômenos fonéticos.

Ao refletir sobre essas distinções, pretendemos contribuir para uma maior precisão conceitual no campo da fonética articulatória, especialmente no que concerne à formação de professores de inglês. Antes de nos enveredarmos sobre os conceitos que julgamos pertinentes para melhor compreensão dos sons das consoantes do inglês, achamos salutar discorrer um pouco sobre os autores. Seguimos então a uma breve biografia dos renomados escritores.

Caminhos Distintos na Fonética Aplicada: Cameron e Edwards

Com trajetórias acadêmicas distintas, cada um deles contribui de maneira expressiva para o ensino da pronúncia e para a sistematização do ensino de fonética e fonologia do inglês, sendo amplamente utilizados em contextos específicos: Cameron, no ensino de inglês como língua estrangeira e na formação vocal de artistas; Edwards, na formação clínica e acadêmica de profissionais da linguagem.

Susan Cameron é uma especialista norte-americana em modificação de sotaque, voz e fala, com forte atuação no meio artístico e pedagógico. Atualmente, integra o corpo docente da Columbia University School of the Arts e da The New School for Drama, e anteriormente atuou na Tisch School of the Arts da NYU (Cameron Method, 2024). Cameron é criadora do *Cameron Method®*, uma abordagem registrada que utiliza a consciência corporal dos articuladores da fala e instruções manuais para ajudar falantes não nativos a alcançarem uma pronúncia mais próxima da nativa.

Em sua obra *Perfecting Your English Pronunciation*, Cameron (2018) prioriza uma prática fonética baseada em percepção sensório-motora, combinando instruções visuais e auditivas com descrições anatômicas acessíveis. Seu enfoque é menos técnico e mais experiencial, voltado à inteligibilidade e à naturalidade da fala no inglês oral contemporâneo.

Harold T. Edwards, por sua vez, é um fonoaudiólogo e educador com uma abordagem fonética mais sistemática e técnica. Seu livro *Applied Phonetics: The Sounds of American English* (Edwards, 2003) é amplamente utilizado em cursos de fonoaudiologia e linguística nos Estados Unidos, fornecendo uma introdução robusta à transcrição fonética e à descrição articulatória dos sons do inglês americano.

Edwards baseia-se na notação do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e organiza os sons da fala de maneira criteriosa, com foco em sua produção fisiológica, suas propriedades acústicas e suas implicações clínicas. Sua proposta visa sobretudo à formação de profissionais da linguagem e ao diagnóstico fonológico, tornando-se um recurso valioso em contextos terapêuticos e principalmente acadêmicos.

Antes de avançarmos para a análise comparativa das classificações consonantais propostas por eles, consideramos

relevante estabelecer um panorama conceitual que sirva de base para essa discussão. Para isso, visitamos alguns conceitos centrais da fonética e da fonologia trabalhados ao longo da disciplina. A partir dessa fundamentação, passaremos, então, à análise das propostas de Cameron e Edwards, focalizando suas concepções sobre os sons consonantais do inglês e as possíveis convergências e divergências entre elas, principalmente.

Entre o Som e a Estrutura: Conceitos Iniciais de Fonética e Fonologia

Especificamente no âmbito da comparação entre os sistemas fonológicos do inglês e de nosso idioma, observamos que a complexidade do sistema da língua inglesa, sobretudo em contraste com o português brasileiro, está associada a múltiplos fatores, entre os quais se destaca a diferença quanto ao tipo de ritmo predominante em cada idioma. O inglês é tradicionalmente classificado como uma língua de ritmo acentual (*stress-timed language*), enquanto o português tende a ser caracterizado como uma língua de ritmo silábico (*syllable-timed language*).

Em línguas de ritmo acentual, como o inglês, as sílabas tônicas ocorrem em intervalos relativamente regulares, o que resulta na compressão, redução ou até elisão de sílabas átonas. De acordo com Roach (2009), esse fenômeno é fundamental para a fluência no inglês e está diretamente associado ao uso frequente do (*schwa*) [ə] (vogal mais neutra do inglês) em sílabas fracas. Assim, palavras como *chocolate*[4] e *family* são frequentemente reduzidas a [/ˈtʃɑːk.lət/] ou /ˈtʃɔːklət/ e [ˈfæmli], respectivamente, omitindo sílabas médias que, em português, são preservadas.

Essa assimetria rítmica representa um dos maiores desafios fonológicos enfrentados por falantes nativos de português no processo de aprendizagem do inglês. A influência do ritmo silábico pode levar o aprendiz a pronunciar o inglês de maneira artificialmente pausada ou a atribuir ênfase indevida a sílabas que, no ritmo nativo, seriam reduzidas ou neutralizadas.

[4] Optamos por utilizar a transcrição fonêmica baseada no padrão do inglês americano (General American – GA), e não no britânico (Received Pronunciation – RP), uma vez que a ênfase da disciplina recaiu sobre esse modelo de pronúncia.

Portanto, compreender as diferenças rítmicas do inglês mostra-se útil para o desenvolvimento da competência fonológica em contextos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. A inclusão de atividades que trabalhem a percepção auditiva de padrões prosódicos, a prática de *connected speech* (ligação entre sons), bem como a conscientização sobre as formas fracas e a redução silábica, são estratégias fundamentais para que o aprendiz supere os obstáculos na pronúncia.

A partir dessa distinção prosódica entre línguas, faz-se válido retomar uma diferenciação conceitual também de relevo: a que separa os campos da *fonética* e da *fonologia*. Embora interligadas, essas áreas de estudo se diferem em seus objetos, métodos e propósitos. A fonética, conforme define Susan Cameron (2001, p. 19), é "o estudo dos sons da fala em termos de sua produção física, características acústicas e percepção auditiva". Nesse campo, o pesquisador investiga como os sons são articulados no aparelho fonador (fonética articulatória), como se comportam no espectro acústico (fonética acústica) e como são percebidos pelos ouvintes (fonética auditiva). A ênfase, portanto, está nos aspectos concretos e mensuráveis da fala humana.

Em contraste, a fonologia se ocupa da estrutura mental dos sons e de seu papel funcional dentro de um sistema linguístico. Segundo Harold T. Edwards (2003), "a fonologia trata dos sons da fala em termos de sua função dentro da linguagem, em outras palavras, como os sons são organizados para criar diferenças de significado". Logo, enquanto a fonética descreve como os sons *são* quando produzidos, a fonologia explica como os sons *funcionam* no interior de uma língua específica.

Na sequência, para que se compreenda, com mais precisão, o funcionamento dos sistemas sonoros das línguas naturais, é necessário introduzir certos conceitos fundamentais da análise linguística: *fone, fonema e alofone*. Esses termos constituem a base teórica da fonética e da fonologia e são indispensáveis tanto para a descrição científica dos sons quanto para o ensino de pronúncia.

Em primeiro lugar, o fone refere-se à menor unidade sonora percebida e articulada da fala humana, em sua manifestação concreta. Trata-se de um som individual que pode ser fisicamente identificado e transcrito com símbolos fonéticos entre colchetes, como [p], [s], [ʃ] ou

[ŋ]. Conforme assevera Susan Cameron (2001, p. 21), "fones são os sons efetivamente produzidos, passíveis de medição acústica e articulação observável". Por exemplo, os sons [t] em *stop* [stɑːp] e [tʰ] em *top* [tʰɑːp] são dois fones distintos: um aspirado, outro não, ainda que pertençam ao mesmo fonema em inglês.

O fonema, por sua vez, é uma entidade abstrata e funcional. Representado entre barras, como /p/ ou /s/, o fonema é a menor unidade sonora capaz de estabelecer distinção de significado dentro de uma língua. Para Edwards (2003, p. 54), "os fonemas não são sons, mas categorias sonoras mentais que agrupam variantes fonéticas percebidas como equivalentes por falantes nativos". A diferença entre *pan* /pæn/ e *ban* /bæn/, no inglês, mostra como a substituição de um único fonema (/p/ por /b/) altera o significado da palavra, o que comprova que se trata de fonemas distintos.

Por sua vez, dentro de um sistema fonológico, os alofones são as variações contextuais de um mesmo fonema que não provocam mudança de significado. São, portanto, previsíveis e condicionados por fatores fonéticos, fonológicos ou dialetais. Cameron (2001, p. 23) explica que "alofones são variantes de um fonema que ocorrem em contextos específicos e que os falantes nativos geralmente não percebem como diferentes sons". Um exemplo clássico é o fonema /l/ do inglês, que apresenta dois alofones principais: o *clear* [*l*] (o [*l*] claro) como em *leaf* [liːf] e o *dark* [*ɬ*] (o [*l*] escuro) como em *milk* [mɪɬk]. Ambos são variações do mesmo fonema /l/, ocorrendo em contextos previsíveis, inicial (claro) e final (escuro) de sílaba, respectivamente).

Um exemplo particularmente elucidativo pode ser observado na pronúncia da palavra portuguesa *mesmo*. Em muitos dialetos do português brasileiro, o fonema /e/ na primeira sílaba pode ser realizado incomumente inclusive como um ditongo [ei]. Além disso, o fonema /s/, que fonologicamente seria sonoro (/z/) nesse contexto intervocálico, é não raro realizado como o alofone [ʒ] (um som fricativo pós-alveolar sonoro) no português falado no Rio de Janeiro por exemplo, onde a palavra *mesmo* pode ser ouvida como [ˈmeiʒmu]. Essas variações não comprometem o reconhecimento da palavra pelos falantes, o que demonstra que os alofones são condicionados por fatores regionais e posicionais, e não por distinções semânticas.

Estabelecido alguns fundamentos conceituais da fonética, e, por que não, da fonologia, é possível agora avançar para a diferenciação

entre os dois grandes grupos de sons do inglês abordados nesse trabalho: *os vocálicos e os consonantais*. Essa distinção é importante tanto para a descrição articulatória e acústica dos sons quanto para a compreensão de como eles se organizam fonologicamente nas línguas naturais, particularmente no inglês.

Por um lado, os sons vocálicos são produzidos com fluxo de ar livre, sem obstruções significativas no trato vocal. A qualidade da vogal depende de fatores articulatórios como a altura e o avanço da língua (*highness* e *frontness*), o arredondamento dos lábios (*rounded* ou *unrounded*) e o grau de tensão muscular (*tense* ou *lax*). Segundo Ladefoged e Johnson (2015, p. 48), "as vogais são produzidas com a passagem livre de ar pela cavidade oral, com diferentes configurações da língua e dos lábios moldando o som vocal". No inglês, palavras como *beat* /biːt/, *bit* /bɪt/ e *bet* /bɛt/ ilustram de forma clara como pequenas variações na posição da língua podem gerar vogais distintas.

Não se pretende, neste momento, aprofundar as características das vogais, pois isso extrapolaria os objetivos deste estudo e poderia, inclusive, constituir base para uma investigação futura.

Por outro lado, os sons consonantais são caracterizados pela presença de algum grau de obstrução do fluxo de ar, que pode ocorrer em diferentes pontos do trato vocal como os lábios, dentes, palato, véu palatino ou a glote, e por meio de diferentes modos de articulação. Susan Cameron (2001, p. 34) ressalta que "as consoantes envolvem uma interrupção ou estreitamento significativo do trato vocal, o que resulta em ruído ou fricção perceptível". Assim, sons como /p/, /t/, /s/ e /ʃ/ são produzidos por contatos ou aproximações entre órgãos articulatórios, sendo facilmente identificáveis. Em inglês, o contraste entre *pat* /pæt/ e *bat* /bæt/ mostra como as consoantes diferenciam o significado de palavras mesmo mantendo a vogal constante.

Consolidado esse percurso conceitual, passamos agora à análise de duas propostas classificatórias dos sons consonantais do inglês: a de Susan Cameron, em *Perfecting Your English Pronunciation* (2018), e a de Harold T. Edwards, em *Applied Phonetics: The Sounds of American English* (2003). Embora ambas compartilhem o propósito de organizar o conhecimento articulatório da língua, adotam abordagens distintas quanto à terminologia e à estruturação dos sons, o que possibilita uma comparação crítica a partir dos fundamentos anteriormente discutidos.

Articulando diferenças: Sons Consonantais em Cameron e Edwards

Para estabelecer de forma concreta os fonemas relevantes para nossa pesquisa, apresentamos abaixo uma tabela com todos os fonemas do sistema linguístico do inglês, conforme o Alfabeto Fonético Internacional (IPA):

Tabela [1] – Sons consonantais do Inglês baseado no (IPA):

/p/	/b/	/t/	/d/	/ʧ/	/ʤ/	/k/	/g/
/f/	/v/	/θ/	/ð/	/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/
/m/	/n/	/ŋ/	/l/	/r/	/w/	/j/	/h/

Esses são os fonemas que os dois autores, Susan Cameron e Harold T. Edwards, utilizam em seus livros e que servem de base para nossa análise comparativa.

Tabela [2] – Classificação de acordo com Susan Cameron:

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Plosivas	/p/ /b/			/d/ /t/		/g/ /k/	
Fricativas		/v/ /f/	/ð/ /θ/	/z/ /s/ /ʒ/ /ʃ/			/h/
Africativas				/ʤ/ /ʧ/			
Nasais	/m/			/n/		/ŋ/	
Laterais				/l/			
Aproximantes	/w/			/r/	/j/		

Tabela [3] Classificação de acordo com Harold T. Edwards:

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Plosivas	/p/ /b/			/d/ /t/			/g/ /k/	
Fricativas		/v/ /f/	/ð/ /θ/	/z/ /s/		/ʒ/ /ʃ/		/h/
Africativas					/ʧ/ /ʤ/			
Nasais	/m/			/n/			/ŋ/	
Laterais				/l/				
Aproximantes	/w/				/r/	/j/		

Legenda

SONORIDADE	MODO DE ARTICULAÇÃO	PONTO DE ARTICULAÇÃO
Sonoras		
Surdas		

As divergências entre as classificações propostas por Susan Cameron e Harold T. Edwards são notórias, especialmente no que se refere a sons que ambos consideram de difícil categorização. Um exemplo claro é a classificação dos fonemas /ʒ/ e /ʃ/. Cameron classifica esses sons como consoantes alveolares, situando-os na região do alvéolo, entre os dentes e o palato. No entanto, Edwards discorda, classificando-os como consoantes palatais, uma vez que o ponto de articulação, segundo ele, ocorre um pouco além do alvéolo, mais próximo ao palato. O Handbook of the International Phonetic Association (1999) aponta que esses fonemas são, na verdade, fricativos pós-alveolares, ou seja, há uma fricção da língua entre o alvéolo e o palato, o que é um ponto de consenso técnico, que integra o meio-termo entre as visões dos dois autores.

Essa discordância entre Cameron e Edwards se reflete, ainda, na classificação das consoantes africadas /ʧ/ e /ʤ/. Para Cameron, esses fonemas são considerados alveolares, já que são articulados

primeiramente no alvéolo, mas para Edwards, a articulação dupla (início alveolar e término palatal) justifica sua classificação como alveopalatais. Essa distinção tem implicações importantes para a compreensão da produção fonética e da organização dos sons na língua, pois a escolha entre alveolar e alveopalatal afeta diretamente a percepção e a transcrição fonética.

Outro exemplo significativo de diferença diz respeito ao fonema /r/. Cameron e Edwards divergem sobre sua classificação como palatal ou alveolar, sendo que, para Cameron, o som é alveolar, enquanto para Edwards ele é palatal, dada a posição mais central da língua na articulação. Este aspecto é fundamental no estudo da fonética, já que a localização do ponto de articulação determina não só a classificação do som, mas também sua representação no IPA e sua percepção acústica.

Finalmente, a classificação do fonema /h/ também apresenta um ponto de divergência. Cameron classifica /h/ como sonora, atribuindo-lhe uma produção glotal, vinculada ao não relaxamento das cordas vocais. Por outro lado, Edwards considera /h/ como surdo, dado que o som só é plenamente audível quando articulado em combinação com uma vogal. A natureza variável do fonema /h/ no inglês americano contribui para essa ambiguidade, uma vez que ele pode ser sonoro, como em *hue* (matiz/tom), ou surdo, como em *hat* (chapéu). Essa discrepância é interessante do ponto de vista fonológico, pois o contexto fonético em que o som ocorre pode alterar sua sonoridade.

Tabela [4] - Perspectiva Nossa Sobre os Sons Consonantais:

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Plosivas	/p/ /b/			/d/ /t/			/g/ /k/	
Fricativas		/v/ /f/	/ð/ /θ/	/z/ /s/	/ʒ/ /ʃ/			/h/
Africativas					/ʧ/ /ʤ/			
Nasais	/m/			/n/			/ŋ/	
Laterais				/l/				
Aproximantes	/w/				/r/	/j/		

Após examinar as diferentes classificações, decidimos adotar uma perspectiva que integra as contribuições de Cameron, Edwards e o IPA. Quanto aos fonemas /ʒ/ e /ʃ/, optamos por concordar com o IPA, considerando-os pós-alveolares (Edwards, 2013), dada a imprecisão na posição exata da língua, que pode ser interpretada de diferentes maneiras, como sugerido pelas divergentes classificações de Cameron e Edwards.

Em relação aos fonemas /ʧ/ e /ʤ/, a abordagem de Edwards nos pareceu mais plausível, pois a articulação dupla desses fonemas (início alveolar e conclusão palatal) justifica sua classificação como alveopalatais. Por fim, com relação ao fonema /r/, seguimos a classificação de Edwards como palatal, devido o comportamento articulatório observado na língua e as implicações fonológicas dessa escolha.

A consoante /h/, por sua vez, consideramos sonora, conforme argumentado por Cameron, pois sua produção glotal está intimamente ligada ao movimento das cordas vocais, o que, em nossa análise, justifica essa classificação. Em resumo, nossa classificação busca refletir a complexidade e as variabilidades observadas nas classificações dos autores, inclusive quando são comparados ao IPA, respeitando as distinções articulatórias, acústicas e fonológicas que são centrais para a compreensão dos sons consonantais do inglês.

Algumas Considerações

A análise comparativa dos sons consonantais do inglês sob as perspectivas de Susan Cameron, Harold T. Edwards e do IPA indicou não apenas a complexidade intrínseca do sistema fonológico da língua inglesa, mas também a existência de lacunas e divergências conceituais que ainda geram debates no campo da fonética e fonologia. A discrepância na classificação de fonemas como /ʃ/, /ʒ/, /ʧ/, /ʤ/, /r/ e /h/ evidencia que, mesmo entre especialistas, há margem para interpretações diferentes quanto ao ponto e modo de articulação, bem como à sonoridade. Isso demonstra a importância de abordagens críticas e integradoras, como a que propusemos, que conciliam distintas visões teóricas em prol de uma compreensão mais abrangente e precisa.

Neste sentido, estudos como este se mostram particularmente relevantes para o campo da formação docente, pois incentivam a pesquisa ainda na graduação, momento fundamental para o desenvolvimento de uma postura científica e investigativa. Ao se depararem com divergências teóricas e classificatórias, os discentes não apenas ampliam seu repertório técnico, como também são provocados a questionar, a buscar fontes diversas e a construir suas próprias análises com base em evidências e argumentos bem fundamentados.

Diante do atual cenário brasileiro, marcado por um arrefecimento nas políticas de fomento à pesquisa científica e por uma crescente desvalorização do conhecimento acadêmico, torna-se ainda mais urgente que docentes de graduação estimulem seus alunos a participar ativamente da produção do saber. A universidade não deve ser apenas um espaço de reprodução de conteúdo sistêmico, mas de problematização, investigação e construção coletiva de conhecimento. Trabalhos que envolvem comparação de autores, análise de conceitos técnicos e reflexão crítica sobre temas específicos, como o que desenvolvemos aqui, contribuem diretamente para esse objetivo.

Além disso, o contato com a complexidade das classificações fonéticas permite ao estudante compreender que o conhecimento linguístico não é estanque, mas sim um campo em constante debate e revisão. Essa compreensão é essencial para futuros professores de línguas, que, ao reconhecerem as ambiguidades e nuances do objeto que ensinam, tornam-se mais sensíveis às dificuldades de seus próprios alunos e mais preparados para lidar com elas de forma didática e fundamentada.

Portanto, reafirma-se aqui o valor da iniciação científica como prática formativa indispensável, especialmente quando se propõe a investigar aspectos controversos ou pouco explorados. Investigações como esta não apenas enriquecem a formação acadêmica, mas também fortalecem a postura crítica e ética dos discentes, preparando-os para o exercício da docência com mais consciência, autonomia e compromisso com o conhecimento científico.

Referências

CAMERON, Susan. **Perfecting your English pronunciation.** 2. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2018.

CAMERON, Susan. **Phonetics for dummies. Hoboken**: Wiley Publishing, 2001.

CAMERON METHOD. About Susan Cameron. Disponível em: https://www.cameronmethod.com/about. Acesso em: 6 jun. 2025.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. **Teaching pronunciation:** a course book and reference guide. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

EDWARDS, Harold T**. Applied phonetics**: the sounds of American English. 3. ed. Stamford: Cengage Learning, 2003.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **Handbook of the International Phonetic Association**: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

LADEFOGED, Peter; JOHNSON, Keith. **A course in phonetics**. 7. ed. Boston: Cengage Learning, 2015.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology**: a practical course. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

EDUCAÇÃO SOB MÚLTIPLOS OLHARES: UMA EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO BÁSICO

Abdias Correia de Cantalice Neto (UEPB) [1]

Introdução

Muito tem se discutido sobre Educação na atualidade, mas muito pouco tem sido feito para reverter certos quadros que atravancam o processo e retrocedem os resultados das várias avaliações em todo o território. Seja as avaliações Federais, ou mesmo as avaliações Estaduais e Municipais, os dados comprobatórios que pesam sobre a Educação têm sido deficitários, produzindo, uma educação fragmentada e excludente para aqueles que dependem da educação pública como única forma de acessar os diversos bens culturais que deveriam estar disponíveis, não apenas para a elite econômica do país, mas para a população em geral.

Pensar o ensino básico no século XXI e não se inquietar diante das "novas" proposituras para a Educação é retroceder diante de anos de trabalhos e buscas de novas metodologias que corrijam os espectros que atrapalham o Ensino. Muito se propõe, mas pouco se direciona de forma efetiva para a educação pública. O que se faz perceber com essas "novas" posturas e proposições ante a má organização do ensino é que há um fechamento da própria sociedade sobre a educação em seus diversos olhares.

Muitos gestores, governos Estaduais e municipais, secretários de Educação com perspectivas neoliberais e desconexas com a educação propõem metodologias para o empreendedorismo que não apenas não se aplicam à educação, como também engessam outras atividades intrinsecamente alinhadas com o ensino. Isso é perceptível, quando gestores, aquém da realidade do chão da Escola Pública, propõem, como tema norteador, o empreendedorismo, ou a educação financeira serve muito mais para colocar o jovem da escola pública numa domesticação alienante do que efetivamente voltar-se para o

[1] Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Contato: abdiasccantalice@gmail.com. https://lattes.cnpq.br/4537360459888244

ensino. O que se percebe diante da realidade socioeconômica do alunado da escola básica municipal, estadual ou mesmo federal é que os nossos, muitos em situação de extrema pobreza, veem tais proposituras como um engodo, pois, para muitos deles, faltam-lhes o básico na própria alimentação.

A educação é outra coisa. Numa perspectiva cidadã, a educação precisa ser consciente, democrática e inovadora. Ela requer uma outra perspectiva, não uma visão mercadológica em que se proponha a tratar a Escola como uma Empresa e os professores como meros coadjuvantes, explorados pelo sistema burocrático retrógrado e ineficiente. A educação precisa ser pautada numa outra concepção. Uma concepção que ponha em ênfase o ser humano. Assim, a educação precisa assumir outra perspectiva voltada para os valores humanos de todos os partícipes da escola de forma democrática com respeitabilidade às diferenças. Nesse sentido, faz-se necessário uma efetiva sistematização do ensino, valorizando elementos que norteiem uma educação para a memória, para a história de vida, para o contexto em que as subjetividades estejam inseridas. Ampliando a percepção de que o sujeito alvo da Educação Pública se sinta pertencente ao mundo do ensino. Só assim, permitirá que se possa ter uma Educação que respeite a diversidade, a clientela, o conhecimento e seu consequente contexto de produção de subjetividades.

De certa forma, ao repensar o papel da educação e refletir sobre a visão de gestores sobre o papel daqueles que pisam no chão da Escola, muitas vezes deturpada, percebemos o quão estão além aqueles que deveriam valorizar uma das molas centrais da educação: o corpo docente e seu respectivo alunado. Pensar a Educação é dialogar com essas partes. Só assim, deve se repensar o trabalho do educador, não sob o viés de uma conduta exploratória, mas repensando e representando a educação em uma metodologia de ensino que atenda as demandas de uma sociedade marginalizada e que ultrapasse, além dos muros e dos resultados dos diversos dispositivos de avaliação governamental, a capacidade de se colocar como promotora da diversidade e do respeito para com o diferente.

O papel do professor não pode e não deve ser negligenciado pelas atribuições únicas de responsabilização pelo sucesso da educação. A educação é multifacetada e diversa, não como uma empresa, como nos lembra Laval (2019) que nos mostra o ataque do

Neoliberalismo ao Ensino Público, mas reposicionar o processo educacional numa ralação que valoriza a alteridade, que valorize o fazer do outro. O que precisa ser observado é que a atividade do professor "não pode, pois, ser entendida apenas como responsabilidade perante a humanidade que há-de-vir, mas sim como dever de proximidade com o futuro, com o tempo do outro, que se apresenta pessoalmente no rosto de cada educando" (Baptista, 2005, p. 43). O professor que pisa no chão da Escola é capaz de recepcionar os anseios de uma sociedade que pede socorro.

Pensar educação é observar a sociedade a partir de seus traços de formação e de receptividade dos valores pelos quais a mesma sociedade é composta. O que permite olhar a educação sob diversos olhares, não só de uma equipe gestora: prefeito, governadores, secretários, mas um olhar múltiplo de toda a sociedade. Educação precisa, de fato, assumir seu protagonismo e criar, nos meandros e nas capilaridades sociais, possibilidades de crescimento intelectual da nossa juventude. Permitindo, assim, o surgimento de ramificações que a compõem numa nova perspectiva, não apenas de cidadania, mas que amplie as suas dimensões e alcance outros aspectos culturais de valorização da alteridade. Assim, a educação deve pautar, além da própria consciência cidadã, voltada para os valores humanos, uma inovação que represente uma metodologia de Ensino pautada no fazer, seja do aluno, seja de todos os partícipes da Educação (Certeau, 1998).

Precisamos de uma Educação que busque, não apenas formar o alunado em seu conhecimento propedêutico inseridos nas disciplinas básicas, mas, e principalmente, busque conscientizar o alunado sobre os fenômenos históricos que contribuíram para a formação identitária do povo brasileiro. Valores que respeitem os Direitos Humanos, a consciência de classe e a construção cidadã da Escola. Assim, é pontual endossar o papel da cultura, das manifestações artísticas e do conhecimento da realidade em volta. Para isso, a leitura, não só livresca, mas as várias forma de leitura de mundo presentes nas Matrizes de Referência do Ensino, permite construir uma sociedade livre de preconceitos. Nesse sentido, faz se necessário uma eficaz leitura de mundo como propositora de ações afirmativas do sujeito/aluno para a própria Sociedade, no caso, construídas no chão da Escola e pelo próprio alunado.

Precisamos estimular o processo de leitura de mundo e de conscientização do jovem para uma sociedade mais justa. Possibilitando, assim, em que pese, o processo de conscientização e subjetivação. Posturas de conscientização permitem que o alunado reconheça o Estar no mundo, contribuindo para o Ensino que vise educar para a cidadania. Uma educação só se torna possível e eficaz quando se propõe a criar um modelo de ensino em que o aluno atue como partícipe na construção, no debate e na participação de políticas sociais e culturais voltadas para o outro, respeitando as diferenças e valorizando o conhecimento a ele direcionado.

Nesse sentido, deve-se priorizar sequências didáticas efetivas que endossem o processo de formação do sujeito no fazer do aluno. Seja em projetos que permitam a interação entre escola e Sociedade, ou mesmo, que permitam uma melhor interação entre o alunado e seu principal tutor – o professor. Assim, políticas públicas que valorizem a diversidade possibilita desconstruir a formação de uma sociedade impositiva, autoritária. A sociedade, ao utilizar mecanismos metodológicos que permitam transformá-la em uma sociedade justa, ajuda ao aluno a compreender o papel da comunidade como coautora do processo dialógico entre educador e educando, assim:

> o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2002, p. 97).

Observa-se que a sociedade poderá reivindicar para si o resultado em que a mesma sociedade contribuiu. Ao encaminhar para a escola alunos deficitários, com a devida coparticipação, a sociedade poderá cobrar um resultado eficaz, pois de mãos dadas, pode-se alcançar os limites que de fato representem o papel da escola: formar um cidadão consciente, a partir de uma educação participativa, democrática e inclusiva. O caminho é longo, mas as políticas públicas deveriam ser pautadas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e não atravancando ainda mais o ensino.

A título de exemplo é a diminuição de matrículas na Paraíba em detrimento das integralizações das escolas estaduais. Muitos municípios passaram a ter a Escola Integral como única opção para o

alunado, o que muitas vezes não recepcionavam a diversidade de contextos para o Ensino. Pensar uma educação integral é ouvir as demandas sociais e responder as expectativa de toda a comunidade. Na Paraíba, é um exemplo de que se precisa repensar, na prática, uma educação integral. Nota-se uma expressiva diminuição nos números de matrículas iniciais nas escolas da Rede. Números assustadores que precisam ser revistos para se pensar outras políticas de fomento e incentivo à permanência em sala de aula.

O número de matrículas iniciais em 2014 – ano que antecede as integralizações na Paraíba em relação aos ano de 2015, quando começou a ser implantadas pelo Governo Estadual a integralização das Escolas – passou pelo processo decrescente e preocupante em relação ao acesso ao Ensino por grande parte da população, já tão marginalizada. O que podemos perceber na tabela abaixo:

Matrícula por Etapa	2014	2015
Pré-Escola	68.473	65.783
Anos Iniciais	259.132	250.067
Anos Finais	218.675	213.496
Ensino Médio	115.906	111.385
EJA	151.237	131.709
Educação Especial	267	225

Fonte: https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/censo-escolar

Diante do apresentado, podemos observar que em todas as etapas do Ensino na Paraíba, houve redução de matrículas, justamente no ano da Integralização. Assim, precisamos trilhar, a partir dos dados alarmantes, caminhos que reorganizem a educação em torno da permanência e manutenção das políticas públicas efetivas, possibilitando uma interação entre alunos e o mundo a sua volta. Para isso, precisamos pensar metodologias de Ensino que protagonizem o pertencimento do nosso alunado no próprio sentido do fazer.

A título de sugestão, a Escola deve pensar, de forma objetiva, projetos que permitam ao alunado a concepção de pertencimento ao chão da escola, valorizando uma educação em que o aluno se torne ator de suas próprias buscas por um mundo melhor. Um mundo em que se valorize a cultura a sua volta, a história de vida daqueles que por ali já passaram, a arte enquanto manifestação artística pelo próprio alunado, a memória de seus antepassados e a literatura como

fomentadora de uma educação qualificada e quantificada por números positivos e produtores de sentidos.

Assim, não há como se pensar Educação sem atentar para as atividades artísticas, culturais, memorialistas e de valorização da alteridade e da diversidade social que demandam da população juvenil de nosso Estado. Para tanto, é preciso se permitir, ao pisar no chão da Escola, que a educação compreenda o fazer do aluno, buscando parcerias, pessoas, humanos, valores que engrandecem e permitem reposicionar o alunado em uma educação inovadora, não burocratizada e operante.

Educação e Cultura na Efetiva Interação do Aluno com a Escola e as Práticas Educativas.

Numa sociedade em que o capitalismo tem sido mentor das construções e relações sociais, fica claro a preocupação de tentar incluir a educação associado com outros saberes e com outras áreas que são, também, vitais para o campo do ensino e da aprendizagem. Não se pode pensar educação sem atrelá-la ao esporte. Não há como construir propostas educacionais sem associar-lhes à cultura. Sendo assim, educação e cultura estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento do saber do aluno.

Discutir e escrever algo novo sobre as relações entre cultura e educação é um desafio, principalmente em um país em que as preocupações com a cultura de um povo têm sido deixadas em segundo plano. O que se pode direcionar é alguns questionamentos sobre o que venha a ser cultura. O que se entende por Educação? Como associar a educação e a cultura? Como propor políticas educacionais que valorizem o fazer cultural do indivíduo?

Responder a estas perguntas nos possibilitará trilharmos caminhos para uma educação pautada na cultura e no desenvolvimento intelectual e cidadão do aluno. Através da cultura introduzida na escola como elemento propulsor de aprendizagem, pode-se pensar numa educação de qualidade. Se a gestão educacional criar políticas públicas voltadas para o amadurecimento cultural do jovem, teremos resultados menos alarmantes e mais positivos, no que tange aos indicadores nacionais.

Nesse sentido, a cultura é prática integradora de efetivação do desenvolvimento intelectual do aluno, pois discutir a educação e a cultura como áreas que se inter-relacionam e se aproximam para o sucesso do aluno no campo do saber, a escola deixa de ser uma instituição voltada para o propedêutico, para o saber apenas formal e direciona sua proposta para outros campos, principalmente o da cultura e da arte.

Notadamente, não se discute cultura apenas em seu aspecto de formação identitária, mas como acepção de saberes propícios à aquisição do conhecimento. Os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja cultura, sobre o que seja educação e sobre as relações entre ambos se encontram no centro de tais embates. Por isso, discute-se educação e cultura como áreas que se aproximam e se relacionam para o sucesso do aluno no processo de aquisição da aprendizagem.

Discutir a função social do ensino, juntamente com a função do professor e sua atuação nos meandros da escola como entidade propositora de saberes e de manifestações expressiva de linguagem só poderá efetivar-se através de sua prática como professor da educação com um olhar na e para a cultura. Alunos saem de suas residências em busca de inovações no campo do saber, mas a carência cultural e artística em que as escolas de nosso país se apresentam possibilita uma dispersão exagerada, agravando a situação dos indicadores educacionais. Discute-se aqui a criação, por todos aqueles que imbricam-se no chão da Escola, de políticas públicas voltadas para o saber seja formal, seja artístico-cultural, o que possibilitará uma emancipação cidadã daqueles para quem a escola deve direcionar suas políticas: o aluno.

Entendemos que, com a atuação em uma escola que possibilite ao aluno emancipar-se intelectual e culturalmente, poderemos encontrar caminhos para o desenvolvimento desta e da sociedade como um todo. Se a Escola, além de suas restritas atribuições, com suas políticas de amparo estritamente pedagógico e intelectual, implantar em outro turno, na própria escola, oficinas das diversas manifestações artísticas, como oficinas de teatro, oficinas de músicas, oficinas de dança, oficinas de pintura, de leitura e de escrita, permitirá ao aluno envolvido no processo um maior aprendizado e uma melhor interação com o meio em que ele está inserido. Assim, buscamos entender e pesquisar a contribuição que a cultura e a arte poderão dar

à educação. Com políticas voltadas para a arte e para práticas cidadãs o indivíduo se inteirará de forma eficaz nesse processo de aquisição do conhecimento intelectual que é a finalidade da educação formal.

Discutir a atuação do professor num país onde as políticas de descentralização educacional ainda engatinham, perpassa por práticas de vícios nem sempre voltados para a efetiva democratização da escola. Gerir recursos sem a efetiva politização das aplicações provoca um transtorno à comunidade escolar. Gestão democrática de recursos deve ser dirigida por uma estrutura montada e organizada por todos que, inseridos no processo, constituam a gestão e a comunidade escolar nos procedimentos de escolhas. Participar das decisões e contribuir para uma proposta voltada para a valorização do ser enquanto produtor de arte possibilita ao engrandecimento e valoração do ser cultural.

Ser professor é estar inserido no processo de busca por uma educação de qualidade. Educação amparada por elementos valorativos no que tange a essência do ser enquanto produtor de arte servirá para o engrandecimento da comunidade partícipe na construção de uma educação melhor. Esta busca pela qualidade da educação tem sido o objetivo principal de muitos que acreditam na educação como fomentadora de saberes. Assim:

> É importante verificar que as políticas públicas de educação quase sempre se refere a qualidade da educação. O termo qualidade, no entanto, tem tomado forma e conteúdo diferentes, com o passar dos anos, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e na educação. Nos últimos anos, a busca pela qualidade tem sido o "motor" das políticas e das ações na educação, por vezes contraditórias. Convém verificar qual a lógica predominante que a qualidade passa a adquirir nesses últimos anos. (Navarro, 2004).

Portanto, ao discutir a atuação do professor é necessário entendermos até que ponto o professor trilhará para encontrar uma resposta para a qualidade educacional, enquanto promotora de valores e agenciadora de identidade. Para isso, entender a atuação do professor como partícipe e promovedor de equilíbrios entre os envolvidos no processo deve-se levar em consideração a construção de debates voltados para a democratização dos saberes, ali propostos. Estes inseridos nos processos de aquisição da aprendizagem. Seja ela

formal, seja ela atrelado a valores culturais, artísticos e de propensão para a motivação dos alunos como produtores de artes. O que não tem sido fácil, pois:

> Administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (Paro, p. 7, 2008).

Assim, repensar a educação voltada para a cultura não é tratá-la como um campo do mercado e do empreendedorismo, pois nas palavras de Laval (2019) a Escola não é uma empresa, pois a Escola se destina a formação do cidadão. Tal pensamento representa um violento ataque a educação pelas políticas neoliberais que transformam a sociedade em um aparelho escolar para o Sistema produtivo. Contrariando a capacidade que a educação tem de democratizar e reestruturar a própria sociedade em busca de concepções culturais que respeitem os valores humanos (Laval, 2019).

O papel da Escola, valorizando a cultura e a arte, serve de parâmetro para a criação de políticas públicas voltadas para o fazer do aluno. Pensar a Escola não é o papel do indivíduo que propõe apenas a educação enquanto gestão administrativa, mas principalmente, multiplicidade com um olhar diversificado por outras expressões, seja cultural, seja de construção de uma consciência cidadã.

Para pensar educação como atribuição de valores culturais e artísticos deve-se trilhar por outras áreas, tais como a do Direito, a da Ciência, a da Arte. É fundamental rediscutir o currículo, repensando os estilos de ensino, especificamente em um contraturno com atividades que reposicione a atuação do aluno em oficinas das várias artes disponíveis e que demandem de políticas públicas valorativas e de inclusão. Analisar educação em dias atuais pode ser tarefa que necessite de um aparelhamento muito maior do que se tem hoje, como a relação intrínseca entre o professor, o aluno e demais agentes promotores da educação básica, principalmente, quando a educação transita entre os vários campos do saber.

Nesse sentido, para que o ensino alcance o principal objetivo que é valorizar as atividades dos alunos como reconhecimento de um trabalho em que o próprio aluno atue, pense, refaça os caminhos na própria sociedade do qual ele faz parte, é fundamental reconhecer os valores éticos e políticos de pessoas que construíram o passado. Assim, através das memórias e da história de vida daqueles que também transitaram pelo espaço Escolar, observado, seja através da música, da dança, da religiosidade, das brincadeiras desse passado rememorado, o alunado assume seu pertencimento ao chão da Escola que o valoriza. Não há possibilidade de se pensar a sociedade, pelos olhos da educação, sem remontar o passado de experiências através das memórias dos "velhos", contribuindo para um novo mundo através da rememoração. Assim, "A verdadeira mudança dá-se no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial" (Bosi, p. 73, 1994). Ou seja, saindo dos muros da escola, alcança-se múltiplos olhares que engrandecem, ainda mais a educação, pois a interioridade de quem vive a escola é mais fora que o próprio fora (Blanchot, 2011).

Os múltiplos olhares que ensejam a Educação perpassa toda a cadeia de relação com a memória, com a história de vida, permitindo que a Escola atue num permanente trabalho interdisciplinar tão caro à educação nos dias de hoje. Notadamente, é a partir do ensino e da aprendizagem que se constrói uma postura de valorização do saber numa cultura de respeito à alteridade e a conservação de elementos construtores de identidades numa determinada época. Entender o passado, através da rememoração, e afirmar-se como sujeito construtor de uma nova ideologia.

Assim, voltar-se para o passado, permite que o aluno compreenda o mundo e seus extremos, entendendo, assim, a política, a sociedade, a arte, a economia, a ética e, consequentemente, o povo. A escola não poderia passar incólume diante destes momentos. O alunado conhecerá o seu passado e entenderá o seu presente a partir dos conflitos vivenciados pela sociedade Global, Nacional e local a partir da experiência daquele que fizeram a Memória, a História e a arte de sua época.

Conclusão

Escola Básica, por diversos fatores, transita entre um passado de inovação e atividades produtoras de significados e um retrocesso ambientado pela integralidade da educação pautada numa visão mercadológica que fere a diversidade e visa a exclusão do sujeito. A educação integral, nos moldes implantados na Paraíba, gera uma dispersão do alunado em nome de metodologias pseudoinovadoras que retrocede os acessos do jovem carente de nossa sociedade.

Logo, percebemos que há a necessidade de se pensar uma educação que possa não apenas trilhar pelo viés da sustentabilidade, mas também pelos valores humanos através de metodologias que abordem temas em torno dos Direitos Humanos e da conscientização do aluno nesta mesma perspectiva. O presente estudo buscou repensar a educação em Soledade numa perspectiva em que o que foi proposto está inserido naquilo que denominamos de Educação para os Direitos Humanos e para a cidadania. Os múltiplos olhares que ensejam a nossa discussão vêm desde a cadeia de sustentabilidade, meio ambiente, cultura, arte, passando pelo ensino e a aprendizagem e construindo posturas de valorização do outro numa comunhão de alteridades entre os partícipes da Escola.

A escola precisa repensar suas práticas enquanto formadora de consciência cidadã, pois educação se faz com políticas públicas sérias e que valorize o fazer do aluno como produtor de sentidos. Uma educação só se torna eficiente se contribuir para a eficaz consciência do alunado nas políticas Públicas e Sociais, voltadas para os Direitos Humanos, com uma construção cidadã da Escola em que o jovem seja protagonista de seus saberes, através da cultura, da arte, do esporte. O que permite que a educação se afirme como propositora de ações afirmativas para a própria Sociedade.

Para isso é fundamental que uma Escola apta a receber alunos que se tornem sujeitos de seu fazer, permita-se que ela própria estimule o processo de conscientização do jovem para uma sociedade mais justa. Da mesma forma, busque educar para a cidadania, propondo um modelo de ensino em que o aluno atue na criação de políticas sociais voltadas para o outro. Ao se tornar sujeito da ação, o aluno, atuando nas manifestações artísticas e valorizando o próprio saber, produzirá para a posteridade uma consciência equilibrada que

transforma toda a sociedade. O futuro de uma nação se encontra nas mãos da juventude juntamente com a educação propondo novos devires e nos fazeres (Zourabichvili, 2020). Devires em permanente processo de continuidade. A escola não é estanque. A Escola é dinâmica, orgânica, e acima de tudo, transformadora de sujeitos.

Referências

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro**: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BLANCHOT, Maurice**. O espaço literário.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo. Companhia das Letras. 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: arte de fazer. 3 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: limites e perspectivas. In. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE Jr. João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários para a prática docente. São Paulo, Perspectiva: 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao Ensino Público. São Paulo. Boitempo, 2019.

LIMA, Elvira Souza (Org). **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de, MORAES, Karine Nunes de, DOURADO, L.F. **O financiamento da educação básica**: limites e possibilidades. Rev. Políticas e Gestão na Educação. Escola de Gestores. 2011.

ZOURABICHVILI, François. ***Deleuze:*** uma filosofia do acontecimento. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2020.

RIO BRANCO: NARRADA, INVENTADA EM MEIO ÀS MEMÓRIAS, LINGUAGENS, CULTURAS, DESAFIOS E DISCURSOS DA/NA MODERNIDADE TARDIA

José Eliziário de Moura (IFAC) [1]
Maria Rita Rodrigues Constâncio (IFAC) [2]
Ana Meire Alves de Souza (IFAC) [3]
Uthant Benicio de Paiva (IFAC) [4]

Introdução

No âmbito dos estudos científicos atuais, torna-se emergente produzirmos reflexões sobre as transformações socioculturais na sociedade e desenvolvermos uma releitura das narrativas e, nesse percurso epistemológico, fomentarmos debates sobre as invenções e discursividades presentes nas manifestações culturais ocorridas no passado e no presente, no contexto histórico e sociocultural do ambiente, hoje, denominado "Rio Branco", capital do Acre.

Nossa construção enunciativa justifica-se pela necessidade de apresentar uma leitura crítica dos acontecimentos históricos e culturais narrados sobre "Rio Branco" pelos intelectuais e pelas mídias para percebermos como se estabeleceu e permanece ativo o discurso hegemônico inserido nas invenções artísticas promovidas pelas instituições governamentais. O objetivo do estudo é analisar de que forma a invenção da modernidade está inserida nos discursos simbólicos das manifestações culturais e discursivas na sociedade rio-branquense e imposta pelo poder hegemônico, influenciando na

[1] Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC), Rio BANCO, (AC). Mestre. Contato: jose.moura@ifac.edu.br .
[2] Fundação Universidade Federal de Rondônia- (UNIR), Porto Velho, (RO). Mestra. Contato: mr.constancio15@ymail.com.
[3]Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); Mestre, Contato: ana.silva@ifac.edu.br.
[4] Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); Mestre. Contato: uthant.paiva@ifac.edu.br

validação e manipulação da opinião pública. Para lograrmos tal meta é necessário construir um diálogo entre o que foi narrado discursivamente e o discurso atual da história de "Rio Banco" através de memórias sociais, linguagens e narrativas para refletir sobre as relações discursivas paradoxais imersas nas festividades artísticas, culturais e populares na atualidade.

Nesse viés, torna-se relevante adotarmos a perspectiva de que é emergente desenvolvermos a capacidade crítica (senso crítico) e responsabilidade do pesquisador na (re)leitura e produção escrita sobre o universo amazônico com inteligência e racionalidade (Carraher, 1983). Acreditamos no poder da escrita acadêmica como fonte de propagação do conhecimento científico na produção do debate. Assim, expomos nosso problema de pesquisa que se constitui na curiosidade de investigar: Como a hegemonia dos governantes se mantém através da invenção da modernidade dissimulada nas manifestações culturais de Rio Branco?

Vale ressaltar que a metodologia da pesquisa qualitativa, descritiva em (Minayo, 1994) deu origem a esse estudo através das leituras de diversas fontes (Santos, 2000) como livros, dissertações, teses, periódicos, artigos científicos, resenhas e outras. Nesse contexto, apresentamos como *corpus* desse estudo alguns recortes de textos, imagens e depoimentos publicados em jornais locais que constituem enunciados (Volóchinov, 2017) e apontam informações sobre o Arraial Cultural da Gameleira e o 22° Concurso Estadual de Quadrilhas Juninas, eventos promovidos em colaboração entre os governos municipal e estadual em Rio Branco em 2024. Os dados gerados foram problematizados à luz dos estudos filosóficos da linguagem empreendidos por Volóchinov (2017) que nos convida a refletir sobre a interação verbal, o dialogismo, o enunciado, o discurso produzido na linguagem com funções ideológicas e dinâmicas no dinamismo da língua como construção social e interacional na formação de sujeitos.

Além disso, o foco desse estudo está embasado nas pesquisas que valorizam a linguagem e diálogo numa perspectiva bakhtiniana (Faraco, 2009) na construção dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003).

Nessa dimensão harmônica, os relatos gerados na pesquisa foram organizados e analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), com base nos conceitos de linguagem, diálogo, enunciado e discurso desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin. Essa teoria foi registrada nos estudos críticos de Beth Brait (2006) e apresentou como perspectiva teórica uma eficaz ferramenta que permitiu-nos examinar como os discursos linguísticos, culturais, sociais e políticos se constituem em práticas hegemônicas. Ademais, é perceptível como esses discursos dialogam com as expectativas e necessidades da população que fomentam ações emergentes com a finalidade de promover a equidade social e qualidade de vida, dentre outras ações primordiais ao ser humano.

Nesse sentido, torna-se urgente a criação de inovadas formas de mergulhar no discurso dessa localidade urbana (Rio Branco), realizando uma releitura e uma reescrita sobre o que está narrado na historiografia, propondo um novo olhar sobre os fatos impostos pelas narrativas inventadas. Assim, este artigo apresenta, ainda, indagações sobre a organização de festas populares como os festivais de quadrilhas juninas em Rio Branco. Para tanto, levamos em consideração alguns questionamentos entre os aspectos dicotômicos entre o passado/presente, modernidade/atraso, oferecendo ao leitor uma dialética com base em autores da linguagem, do discurso e da cultura no ambiente rio-branquense.

Além disso, o estudo justifica-se pela relevância da discussão entre a valorização e preservação do patrimônio cultural e o uso de tecnologias modernas que podem contribuir para o desenvolvimento urbano equilibrado e satisfazer os anseios da população rio-branquense. Nessa perspectiva, vale reiterar que este estudo se tornou possível a partir de pressupostos teórico-metodológicos focados na revisão bibliográfica de cunho descritivo utilizando-se de fontes documentais as quais deram suporte à catalogação e organização dos dados. As discussões e exposição de resultados sobre a temática serão apreciados mais adiante.

Nessa perspectiva, as obras escolhidas para o embasamento teórico foram: O Ocidente e o Resto (Hall, 2016) que aborda estudos

culturais acerca da narrativa construída na articulação entre discurso e poder; Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização (Pizarro, 2012) que apresenta, entre outras discussões, a formação do conceito de Amazônia como uma construção discursiva e não geográfica baseada em questionamentos sobre fatos históricos e míticos; dentre outras estudos considerados pós-coloniais que refutam o olhar europeu sobre a Amazonia.

Procedimentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa

Nessa seção, com o propósito de contextualizarmos essa escrita, faremos uma breve discussão sobre acontecimentos do "passado" e do "presente" que, este, após narrado se torna passado no tempo e espaço, hoje designado amazônico. Nessa perspectiva, o fluxo da narrativa é explorado na intersecção da experiência temporal e a narração no universo da linguagem (Ricoeur, 1994).

Também abordamos o conceito de "linguagem" descrito nos estudos filosóficos de Volóchinov (2017) está interligado a diferentes áreas do conhecimento humano como a história, a filosofia, às letras e a linguística com possibilidades de se manifestar e se proliferar na oralidade e na escrita. Nessa direção, para o pensamento de Larrosa (2017), é importante estudar a linguagem e questioná-la no espaço-tempo, investigando quem a produz, como produz e onde foi produzida e em que contexto narrativa, discursiva e qual a dimensão. Tal fenômeno pode influenciar nas decisões constituídas pelo debate e pela discussão de problemas sociais que reverberam não somente na comunicação, mas construção de identidades não fixas (Hall, 2016). Nesse entendimento, é previsto que, essas ações se distanciam das práticas da alienação e do pensamento linear na modernidade e na contemporaneidade. Larrosa (2017) afirma que a prática da leitura, em sua dinâmica, não se restringe à decodificação de signos linguística, segundo ele, o importante é buscar compreender o sentido emitido pelas palavras e nas entrelinhas, possibilitando a atuação interpretativa e criativa do sujeito social e cultural no campo da pesquisa acadêmica.

Consoante a esse pensamento, a teoria filosófica da linguagem empreendida pelo círculo de Bakhtin nos oferece suporte para nortear os estudos da linguagem no sentido de orientarmos acerca dos questionarmos discursivos e narrativos expressos através de enunciados concretos no sentido de aguçar a discussão sobre acontecimentos imersos em gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) como contos, romances publicados em forma de livros, dissertações e teses que exploram relatos antigos e nas narrativas atuais que abordam conceitos relativos à região onde hoje chamamos de Amazônia. Nessa mesma linha de pensamento, Faraco (2009) contribui com os estudos da linguagem enfatizando a interação entre os sujeitos no processo de construção discursiva que ocorre no diálogo, no enunciado e no processo de enunciação entre diferentes vozes sociais. O autor afirma que, no contexto da produção textual, torna-se relevante a compreensão dos enunciados concretos nunca como algo isolado, mas como parte de um contínuo processo de interação comunicativa e filosófica capaz de produzir argumentos para contestar fatos históricos ditos assumindo "o papel de verdade" (Foucault, 1996, p.12).

Trazendo essa concepção de linguagem para fomentar questionarmos que compõem o discursivo amazônico, Albuquerque (2016) nos traz o conceito de "Amazonialismo" que, segundo o autor, "está ligado aos processos de leituras críticas de uma ampla produção de textos, obras e imagens de diferentes áreas do conhecimento, cujos temas/objetos têm como foco a "Amazônia" ou a "Pan-Amazônia"" (Albuquerque, 2016, p.73).

Pizarro (2012, p. 30) citando Hall (1996) de maneira crítica, discute o conceito de discurso como "uma espécie particular de conhecimento, sobre um tópico". No pensamento teórico da autora, a Amazônia é uma construção discursiva ideológica produzida em diferentes momentos históricos pelo olhar dos intelectuais ocidentais. Não obstante, ela refuta a imagem criada pelo discurso europeu, do dominador, do explorador. Nesse sentido a autora afirma que, a

> Amazônia é uma região cujo traço mais geral é o de ter sido construída por um pensamento externo a ela. Ela tem sido pensada, em um nível internacional, através de imagens transmitidas pelo ideário ocidental,

> europeu, sobre o que eles entendem ser sua natureza, ou, em outras palavras, sobre o lugar que a Amazonia ocupou na sua experiencia, imagem que foi ratificada em diversos textos: crônicas, relatos de viajantes, relatórios de cientistas, informes de missionários. Somente no final do seculo19, foram recuperadas as linguagens que deram pluralidade ao discurso amazônico, de forma que hoje já podemos escutar vozes distintas. [...] A Amazônia, a imagem que manejamos dela, tem a ver com a construção desses discursos e com a forma como eles (europeus) expressam a relação do homem com a natureza, com o meio ambiente. Eles realçam, ao mesmo tempo, a dualidade paraíso e inferno, que de alguma maneira está presente em toda discursividade. (Pizarro, 2012, p. 31, 35).

O intrigante é que, no pensamento da autora, a versão do conceito ideológico amazônico só veio a ser questionado por pesquisadores muitos anos depois, ou seja, a partir do século XIX. A autora faz duras críticas ao sistema de escrita da história pelo olhar dos viajantes que, em sua maioria eram naturalistas. Segundo ela, imaginaram e descreveram o espaço amazônico (hoje) de características controversas, embora o principal objetivo dos navegantes era encontrar riquezas para serem levadas à Europa. Pizarro (2012) afirma que o espaço geográfico (rio Orellana/Amazonas) não foi construído e inventado somente pelos portugueses e espanhóis, mas também por ingleses, franceses, escoceses, alemães, holandeses, italianos.

Vale reiterar que a obra Amazônia: as vozes do rio traduzida ao português em 2012 foi edificada sob a metodologia qualitativa de cunho documental a partir de fontes documentais na reprodução de relatos de viagem, depoimentos orais, referenciais teóricos de diversos campos do conhecimento. Além disso, a autora desenvolveu um conjunto de narrativas de forma cronológica (sec. XVI-XIX) na transcrição de imagens, cartas, documentos oficiais, documentos científicos, obras literárias e literatura popular (cordel). As ideias da autora estão embasadas em estudos sobre o discurso (Hall, 1996) que refletem nas críticas sobre dualidades como paraíso/inferno, colonizador/colonizado e outras.

Pelo viés dos estudos culturais, é válido citar o texto "O Ocidente e o Resto", de Stuart Hall, o qual faz parte do livro A Identidade Cultural na Pós-Modernidade (2016). Numa perspectiva crítica e inspiradora, Hall explora as relações de poder, dominação e representação cultural entre o "Ocidente" e o "Resto do Mundo". A obra é um estudo crítico da construção discursiva do Ocidente como uma entidade cultural hegemônica e do impacto desse discurso sobre outras culturas. O autor nos convida a refletir sobre diferentes temas como: a construção discursiva do conceito de ocidente, orientalismo e representação cultural, colonialismo e poder, hegemonia cultural, impactos do eurocentrismo, a globalização e o neocolonialismo, identidade e alteridade, entre outros.

Do ponto de vista contextual da obra de Hall (idem), um dos focos do autor foi questionar o conceito de "Ocidente" que, no seu pensamento a conceitualização do termo está ligada a dualidades de sentidos como ""ocidental" = urbano = desenvolvido; ou "não ocidental" = não industrial = rural = agricultor = subdesenvolvido)", podendo ser entendido de diferentes anglos:

> Primeiramente, ele nos permite caracterizar e classificar sociedades em diferentes categorias, como "ocidentais" e "não ocidentais". [...] Em segundo lugar, é uma imagem, ou um conjunto de imagens. Ele condensa uma série de características diferentes em uma imagem. Aguça nossa visão mental, ou seja, representa em linguagem verbal e visual uma figura composta por diferentes sociedades, culturas, povos e lugares. [...] Em terceiro lugar, ele fornece um padrão ou modelo de comparação, permitindo-nos comparar até que ponto sociedades diferentes se parecem ou se diferenciam uma em relação à outra. Sociedades não ocidentais podem ser denominadas como "próximas" ou "muito distantes" do Ocidente ou, até mesmo, "em vias de" se ocidentalizar. O conceito, então, nos auxilia a explicar a diferença. Em quarto lugar, ele nos possibilita elaborar critérios de avaliação contra os quais outras sociedades são classificadas e em torno de quais sentimentos positivos e negativos se acumulam. (Hall, 2016, p. 316).

Em nosso entender, no conceito dicotômico citado, o autor direciona nossa atenção para questionarmos a presença de uma hegemonia cultural global, impondo valores, modos de vida e normas

culturais eurocêntricas sobre outras consideradas sociedades subalternas. No entanto, é preciso analisarmos a produção narrativa histórica e científica para propor uma escrita crítica sobre a supremacia ocidental que afeta a compreensão do passado e do presente das sociedades não ocidentais. O texto de Stuart Hall compartilha uma análise crítica das relações dicotômicas entre o Ocidente e o Resto, questionando as representações culturais e as dinâmicas do poder, do discurso narrado que sustentam essas construções. Ele desafia os leitores a reconsiderarem ou seja, fazerem uma releitura no sentido de fomentar percepções sobre ao conceito de culturas, as identidades móveis e as questionáveis relações globais de poder.

Ainda nessa perspectiva, Hall (2016) nos convida a refletir sobre o "Ocidente" como um conceito construído, uma narrativa, um discurso que foi inventado no mundo da linguagem numa relação de poder entre sociedades desenvolvidas e outras subdesenvolvidas. Para o autor, "as distinções entre essas outras sociedades e culturas e o Ocidente foi o padrão por meio do qual as conquistas do Ocidente foram e são medidas. Foi no contexto dessas relações que a ideia de "Ocidente" tomou corpo e significado" (Hall, 2016, p. 317).

Trazendo essas ideias para o contexto atual da narrativa sociocultural brasileira, entendemos que a antítese entre "Norte" e "Sul" do Brasil coexistem como conceito simbólico preconceituoso que nos faz refletir sobre as diferenças não somente no espaço geográfico, mas também nos aspectos sociais que se referem às dicotomias "industrializado", "não industrializado", "desenvolvido" e "sub-desenvolvido" e isso deve ser refutado, pois cada região possui suas singularidades.

De forma cronológica, vale ressaltar que a economia da região norte foi muito dependente da exploração de recursos naturais como a extração da borracha, principalmente, no 2º ciclo da borracha na década de 1940 (Martinello, 2024), da castanha e da madeira, posteriormente. Ainda assim, prevaleceu por muito tempo o monopólio e a exploração do trabalho humano.

Na perspectiva que acelerou o êxodo rural, a partir dos anos 1970, instalou-se a economia veiculada ao agronegócio na prática do

desmatamento e construção de fazendas. Outrossim, é perceptível a exploração sob uma nova forma de discurso nos anos de 1990 implementa nas narrativas acerca da invenção de signos como a "florestania" e a "sustentabilidade" na Amazônica, observados nos estudos de (Souza, 2016).

Na crítica de Francisco Bento da Silva (2020) sobre os aspectos históricos representativos da Amazônia, é possível observar que as ideias preconceituosas de outras localidades do Brasil estiveram presentes em diferentes relatos sobre a região, nesse sentido,

> [...] a Amazônia era uma terra ignota, distante, inóspita e inadequada à presença do humano civilizado. Naquele espírito do tempo em voga, quem nela habitava era caracterizado geralmente como estando em descompasso com a história nacional e com os ideais civilizatórios dos trópicos. O domínio desse meio hostil é visto como um dever dos agentes civilizadores compromissados com a pretensa unidade nacional de caráter uniformizante, racializado e autoritário (Silva, 2020, p. 20).

Trazendo esses relatos para refletirmos sobre as formações urbanas no Acre em contextos mais recentes, percebemos que não houve muitos avanços, pois a infraestrutura e o funcionamento das cidades ainda funcionam de forma precária, lenta e, principalmente o índice de pobreza é mais elevado, gerando instabilidades em diferentes âmbitos como na educação e na saúde como podemos apreciar em narrativas de alguns pesquisadores em diferentes contextos históricos e temporais sobre o interior e a capital do estado, em destaque.

Narrativas Amazônicas e a Invenção da Vila Empreza (Rio Branco)

No contexto econômico e cultural das invenções, como afirmou Albuquerque Jr. (2009) no estudo sobre a invenção do espaço hoje denominado nordeste, centros urbanos amazônicos como Manaus (Amazonas) e Belém (Pará), no início do século XX, em sua estrutura temporal e espacial, apresentaram mecanismos dinâmicos que

conciliavam elementos tanto do passado quanto do presente. Esses fenômenos, certamente, produziram nos habitantes reflexões sobre suas histórias e tradições, ao passo que fomentaram demandas de adaptações às exigências da contemporaneidade no contexto das linguagens e discursos através de atividades culturais e artísticas na criação de monumentos históricos. No entanto, os relatos narrados sobre os acontecimentos ocorridos, na passagem do século XIX ao século XX no Acre, apontam um crescimento organizacional ínfimo em relação a outros espaços urbanos mencionados. Silva (2020) revelou que, no

> [...] período de passagem de século, o "assunto Acre" torna-se algo que ninguém na região e fora dela se mantinha indiferente. Principalmente em cidades como Manaus, Belém e, ainda, no Rio de Janeiro então a capital do país. Constroem-se múltiplas narrativas carregadas de representações várias sobre o Acre como um novo Eldorado, terra da borracha, Inferno verde, Sibéria tropical, local de aventureiros e espaço de homens tumultuários onde predominavam as vontades dos poderosos e as vinganças baseadas em leis não escritas. É sob esta ótica multifacetada de representações/imaginações que o estado nacional passa a administrar o Acre após 1904 como o primeiro Território Federal brasileiro, enviando então homens de confiança — geralmente militares — para governarem como prefeitos departamentais nas incipientes vilas e cidades que começaram a surgir com a organização administrativa estatal. (Silva, 2022, p. 18).

Nessa perspectiva, entendemos que a Amazônia acreana foi, por muito tempo narrada e inventada, de forma preconceituosa, estereotipada e isso pode ter influenciado de modo negativo a invenção do conceito de Acre como estado atrasado. Segundo Silva (2020), em 1903 a partir da assinatura do Tratado de Petrópolis na cidade do Rio de Janeiro, o Acre passou a ser "considerado" parte do território brasileiro, embora tenha enfrentado enormes desafios por conta da rejeição sofrida em relação à posição geográfica e política de isolamento, gerando atraso no seu desenvolvimento econômico e social.

O espaço urbano, hoje inventado como Rio Branco, capital do Acre, segundo relatos do pesquisador Silva (2020), teve sua fundação

às margens do rio Acre no local chamado "Vila Empreza" ainda no final de 1904 que, posteriormente, passou a ser chamada de Vila Rio Branco e, a partir de 1962, quando o território do Acre passou a Estado, Rio Branco se tornou município e capital do Estado. Segundo o autor, esse espaço geográfico recebeu esse nome em "homenagem ao Barão do Rio Branco, ministro das Relações Exteriores que tomou à frente nas discussões com a Bolívia que redundaram na assinatura do Tratado de Petrópolis em 17 de novembro de 1903, documento que formalizou os direitos do Brasil sobre o Acre" (Silva, 2020, p.15).

Nessa mesma linha de raciocínio, vale frisar o paradoxo que repercute no desafio de Rio Branco para firmar-se como capital da sede governamental do Acre como pudemos perceber no relato de Silva (2020). Segundo o pesquisador, no início do século XX, a Vila Empreza (hoje, Rio Branco), que, para muitos alguns deveria ser imaginada como o centro do debate político, foi rejeitada apresentava condições ambientais consideradas insalubres para a vida humana da elite local. Silva (2020) em seus escritos registrou um fragmento de memória (Ricoeur, 2007) da escrita preconceituosa de Cunha Matos em seu relatório sobre a região. Segundo o autor, Matos afirma que "as condições físicas que lhes são inherentes e favoraveis à vida das organizações inferiores responsáveis por um grande número de moléstias infecciosas" (Silva, 2020, p. 19). Nesse sentido, podemos interpretar que tal espaço hoje chamado "Rio Branco" não possuía condições favoráveis para ser a sede do Departamento do Acre na época. O povoado denominado "Xapury" teria mais condições estruturais mais adequadas. Os fatos narrados desse passado histórico constituem, na ideia de Benjamin, citado por Silva, "um paradoxo, algo irrecuperável" (Silva, 2020 p. 16 *apud* Benjamin).

Nessa perspectiva, é preciso refutar ideias preconceituosas de determinados espaços sociais. É necessário verificar por qual viés o objeto está sendo observado. Partindo das ideias de Silva (2020) as construções discursivas são inventadas por meio de narrativas atravessadas por ideologias no campo das linguagens e muitas vezes são expressas no meio cultural, pois para o autor, os discursos podem ser interpretados pelo viés das

> [...] narrativas textuais e visuais como representações de cada época e de determinados lugares. São expressões da cultura em seus vários níveis, ordenadas por motivações ideológicas também marcadas pelas camadas temporais e sociais. Para caminhar por estas sendas, tenho como ancoragem as discussões de Roger Chartier sobre esse assunto. Partindo das discussões de Paul Ricoeur, ele traz três perspectivas em que se alicerçam essas representações: na ficção narrativa; na produção do conhecimento histórico e nas operações da memória. Dizendo de maneira mais direta e específica, nas obras de cunho literário; escritos de base historiográfica e documentos vinculados às operações da memória (autobiografias, jornais e imagens visuais diversas). (Silva, 2020, p.14)

O pensamento do autor nos remete a uma posição crítica sobre a escrita epistemológica, levando em consideração à memória, narrativas e representações no contexto acadêmico de forma questionável. Assim sendo, é possível afirmar que o ambiente narrativo amazônico acreano entendido como espaço/tempo de criação e de invenção está inserido no campo das ideias e dos discursos que influenciam na concepção de conceitualização de cidade na dualidade entre boa/ruim descrita na literatura amazônica determinada pela zona fronteiriça.

Dessa forma, concordamos com a ideia de que o conceito de fronteira, no pensamento de Hall (2016) não deve ser definida como um lugar de separação de nações, de diferentes culturas, mas como a referência onde começa e terminam as relações humanísticas porque o bom entendimento entre as relações culturais na Amazônia acreana, em destaque, Rio Branco, pode fortalecer os espaços culturais, eliminando o pensamento colonial descrito nas narrativas de viajantes europeus.

A Rio Branco Inventada e Imaginada em Meio às Contradições da Modernidade

De acordo com relatos históricos, os estudos de Silva (2020) apontaram a fala de Cunha Matos, no início do século XX afirmando

que o espaço geográfico Rio Branco, ainda em construção, era considerado um lugar inadequado para ser a capital do Acre. Agora, infelizmente, de forma similar, no ano de 2024, muitos acontecimentos publicados nas mídias locais virtuais abordaram as difíceis condições de sobrevivência na capital acreana devido aos fatores naturais e sociais como enchentes, secas, queimadas, poluição do ar, violência urbana, entre outras.

Dessa maneira, tais narrativas, provavelmente, podem construir um pensamento negativo de que as interferências na qualidade de vida da população revelam as más contradições e conflitos imersos no tempo e no espaço narrado e registrado em nossa mente, mas também a revolta pela omissão do poder público. Os fatos produzidos nas narrativas escritas e imagens são registrados pelas mídias locais de forma direta ou indiretamente no cotidiano do indivíduo, seja por vivenciar o momento, seja por dialogar com o autor/pesquisador através da leitura de um enunciado verbal e/ou imagético produzido em época impactante em sua vida.

A fotografia que será mostrada a seguir, remete-nos a uma reflexão promovida pela dialética entre fatos antigos e recentes simbolizando a apresentação da rua Cunha Matos, uma das primeiras ruas construções com o pensamento da urbanidade da vila Empreza (hoje Rio Branco). Observamos com detalhe a parte macro e micro para discutir sobre aspectos materiais e imaginários refletidos na figura.

Figura 1 – Imagem da cidade Rio Branco no período de alagação em 2024 (Rua Cunha Matos, próximo à Gameleira)

Fonte: https://abrir.link/hluPF. Jornal AcreNews. Publicado em 04/03/2024 – quando o rio Acre atingia a marca de 17,75m³ abaixo apenas do nível de 2015, 18,40m³.

A partir da observação deste pesquisador, propõe-se fazer a análise dessa imagem que pode ser identificada como uma produção fotográfica que, provavelmente, foi obtida através do alcance de uma visão aérea. O contexto histórico da representação visual pode ser lido como o espaço de Rio Branco, Acre no mês de março de 2024, em cujo momento ocorreu uma grande alagação causada pelas cheias do rio Acre.

O espaço narrado simboliza o imaginário sobre a rua Cunha Matos, às margens do mencionado rio e que está localizada bem próximo à Gameleira, local histórico onde foi fundada a vila Empreza, hoje, cidade de Rio Branco (Silva, 2020). Ao fundo da fotografia, podemos apreciar no plano visual, o local onde funcionava o Cine Teatro Recreio e o Calçadão da Gameleira. As casas que são visualizadas na fotografia obedecem ao padrão arquitetônico de algumas construções rio-branquenses em meados do século XX. No plano visual e imaginário, podemos observar três pessoas caminhando em direção oposta pelas águas barrentas que, de certa forma, podem estar vulneráveis a algumas contaminações por conta da água.

Certamente, por falta de políticas de ações preventivas dos governantes, a cidade de Rio Branco, Acre apresentou sérios problemas de ordem natural no período de intenso inverno que causou alagações. No segundo semestre do ano, no verão, também

surgiram os problemas de temperaturas elevadas causados por queimadas, assim como a poluição do ar. Nesse período, o céu esteve encoberto por muitos dias em meio uma enorme nuvem de fumaça, fato que classificou a cidade à categoria de capital mais poluída do Brasil. Algumas matérias de jornais locais expuseram imagens de queimadas em diferentes áreas como por exemplo o jornal online g1 com o seguinte enunciado: "Queimadas no AC até setembro superam em 50% o mesmo período em 2023; Rio Branco segue com a pior qualidade do ar" (Jornal g1 Ac amazônica, 2024). A situação é representada também em forma de imagens que podem causar diferentes reflexões aos espectadores, como podemos apreciar nas seguintes representações visuais.

Figura 2: Incêndios na área de proteção ambiental Raimundo Irineu Serra durante o mês de setembro/2024

Fonte: https://abrir.link/mvmjn. Por Victor Lebre, g1 AC — Rio Branco — 25/09/2024 17h12.

Fazendo uma breve interpretação dessas imagens da destruição da natureza, vista de variados anglos podem afirmar que se trata de uma fotografia colorida, o contexto histórico específico é o mês de setembro/2024, o autor é Victor Lebre, fotógrafo do g1 AC. O propósito de divulgação é para todos os leitores do jornal, cujo registro retrata do cenário ambiental periférico de Rio Branco. Além disso, o enunciado imagético pode produzir diferentes tipos de sensações no imaginário do espectador como sentimento de medo, insegurança, mas, sobretudo, de incontentamento pela má gestão dos políticos. Nesse sentido, vale reiterar que, fatores climáticos adversos como

esse alteram a temperatura na região, dificultando a capacidade de sobrevivência dos seres humanos, da fauna e da flora.

Outro ponto crítico que foi registrado no desequilíbrio ambiental nos fenômenos que simbolizaram a anormalidade entre o inverno e a estiagem, ambos apresentados no início e a partir do segundo semestre 2024. Em fevereiro, o governo do Acre, utilizando-se de mídias nacionais, declarou situação de emergências pelas inundações ocorridas tanto na capital como no interior (jornal online Agência Brasil, RJ. 2024).[5] Muitos moradores de Rio Branco foram prejudicados pelas enchentes causadas pelo transbordamento do Rio Acre e do Igarapé São Francisco, resultando na suspensão de aulas e outros incômodos à população. Não obstante, no mês de setembro, os registros de chuva na cidade estiveram escassos e, inevitavelmente, o rio apresentou um volume de água muito abaixo da média, causando falta de água em diferentes bairros da capital. Isso, pode gerar um sentimento de insegurança e preocupação sobre a sobrevivência na capital Rio Branco.

Segundo informações veiculadas pelo jornal online G1 AC amazônica[6], no dia 21 de setembro de 2024 o nível do rio registrou em seu volume de água 1,23m³ e a qualidade do ar registrada no dia 23/09/2024 foi de 605 µg/m³ (microgramas por metros cúbicos) de partículas poluentes de acordo com a empresa suíça *IQ Air*, tornando-se um lugar insalubre para a sobrevivência humana (jornal online g1 AC amazônica)[7]. O problema da poluição do ar causou aglomerações nas unidades de saúde da capital, de acordo com pesquisadores da área, o ar estava 30 vezes acima do normal que é aceito pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Essas ocorrências, de certa forma, nos levam a refletir sobre as ideias narradas em épocas passadas que defendiam a versão de que o Acre é um lugar inabitável, um lugar atrasado, isolado do resto do Brasil narrado nos textos históricos. São muitas as desordens

[5] https://abrir.link/ZEexB. LÉO RODRIGUES - REPÓRTER DA AGÊNCIA BRASIL. Publicado em 03/03/2024 - 13:00 Rio de Janeiro.
[6] https://abrir.link/WeUtj. Por Aline Nascimento, g1 AC — Rio Branco 21/09/2024 11h32.
[7]https://abrir.link/LIDSi. g1 AC – 23/09/2024.

existentes nessa capital, umas geradas pela ação da natureza, outras pelas atitudes incompetentes dos gestores. Nessas condições, poderíamos elegê-la como comunidade atrasada e inabitável como foi caracterizada preconceituosamente por Cunha Matos no início do século XX, episódio narrado por Silva (2020).

Para Messina (2016), o contexto histórico da Amazônia relatando em seu ensaio intitulado "Atraso" referenciando a época dos empates de trabalhadores e moradores da floresta (1970-1980) no Acre. Governo militar Medici. Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) governou o Brasil (1969-1974). Para o autor, refletir sobre o conceito de "Atraso" implica estabelecer relação discursiva no uso de estratégias para justificar a destruição do ambiente amazônico em meio à modernidade tardia da região, impondo por parte dos governando, o uso do termo "progresso" que simboliza contraditoriamente, o sinal de desmatamento e pecuária como a possível solução para o avanço econômico e social da comunidade.

No entanto, Messina (2016) refuta a ideia de Amazonia definida como lugar de atraso, violento, mítico, de exploração desencadeada da natureza. Nesse sentido, é perceptível que, o enunciado "Atraso" é uma forma preconceituosa e dicotômica de considerar a dualidade homem/natureza. Já a ideia de desmatamento é justificado pelo discurso do progresso, pela modernidade capitalista, porém essa ideia pretenciosa deve ser refutada pelas autoridades e pela sociedade em geral em defesa do meio ambiente e da escrita da história de forma crítica, possibilitando uma releitura de outra dualidade identificada como a tradição popular/contemporaneidade através das artes e das manifestações culturais desenvolvidas em espaços da capital acreana que apresentam diferentes contextos discursivos no campo da linguagem e das culturas (Hall, 2016).

Linguagens, Culturas e Discursos no Arraial Cultural e no 22° Concurso Estadual de Quadrilhas Juninas

Com a finalidade de problematizar o conceito de "linguagem" e de "culturas" e para construir o debate acerca das representações em

algumas ações realizadas durante o Arraial Cultural e o 22º Concurso estadual de Quadrilhas Juninas de Rio Branco (2024) baseamo-nos nos estudos do pesquisador jamaicano Hall (2016), segundo ele "a linguagem é um dos 'meios' através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura" (Hall, 2016, p.18). Essa última, é, consideravelmente, um veículo de produção, representação e simbolização sendo "colocada como o local de criação e troca de significados dentro de um grupo ou sociedade, além de estar relacionada a sentimentos, conceitos, ideias e o senso de pertencimento". (Ramalho de Abreu, 2016, p. 404). De forma simplificada, Hall (2016) afirma que o campo da representação cultural é composto por diversos aspectos dentre eles podemos destacar a linguagem escrita e a imagem (fotografia). Dessa forma, o conceito de "cultura" é interpretado como "significados compartilhados" (Hall 2016, p. 17).

Nesse entendimento, parafraseando as ideias de Hall, os significados e sentidos das coisas são produzidos pelos sujeitos que, por intermédio da linguagem, interagem, produzem enunciados que representam seus valores e conhecimentos culturais em forma de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) muitas vezes com função persuasiva, às vezes, com ideia de dualidades entre inclusão/exclusão e valorização do que é de fora em relação ao que é local como pode ser subentendido no seguinte exemplo. Partindo dessas experiências, apresentamos uma análise discursivo no campo da linguagem acerca do enunciado seguinte que faz referência ao Arraial Cultural promovido pelo Governo do Estado e organizado pela Fundação Elias Mansour (FEM):

> Arraial cultural 2024 começa no dia 16 de julho em Rio Branco; veja a programação. Tradicional evento acreano acontece no Calçadão da Gameleira, na capital, e contará com apresentação de 16 quadrilhas juninas" [...] na festa será possível aproveitar várias opções de entretenimento, como a Arena dos Folguedos, a Barraca das Tradições, a Casa da Farinha, o Quintal dos Quitutes e o Palco 'Saudade do Seringal', onde 18 artistas locais terão a oportunidade de se apresentar durante todos os dias da festa. [...] O concurso de quadrilhas, considerado o auge da festividade, promete encantar o público. Nesta

> edição, 16 quadrilhas, sendo sete de Rio Branco e nove de municípios do interior, devem participar do evento. Ainda haverá a apresentação de quatro quadrilhas convidadas, sendo um conjunto de Porto Velho (RO). (Jornal online g1 AC amazônica, 2024).[8]

Para refletir sobre os enunciados do Jornal *online* G1, é necessário se valer da ADD para construir a análise do discurso para percebermos o diálogo na dicotomia que reflete entre a preservação das "culturas" locais e a ideia de modernidade (inovação). No primeiro enunciado, a mensagem nos pode remeter ao entendimento sobre um convite a participar das manifestações históricas e culturais destaca o sentido de ufanismo sobre o Acre, o espaço local inventado, narrado com nova conotação de valorização da antiga Vila Rio Branco, onde hoje é chamado de Calçadão da Gameleira.

No entanto, é preciso criticar a interferência da Fundação Elias Mansour (FEM) associando essa instituição ao Aparelho Ideológico de Estado (AIE) na visão de Althusser (1983). Para o autor, os órgãos estatais funcionam como (re)produtores de narrativas ações que fomentam a propagação do poder e os modos de produção por meio da ideologia de classe social. Além disso, as atividades de entretenimento como a música, a culinária entre outras são estratégias midiáticas para atrair o público consumidor. Como forma de conceitualização, essas práticas sociais podem ser classificadas de "cultura de massa ou cultura popular de uma época" (Hall, 2016, p. 19).

No que tange ao uso do discurso midiático para persuadir a opinião pública, Fairclough (2001) aponta que a linguagem constitui elementos fundamental da prática social no processo de globalização, neoliberalismo e no chamado novo capitalismo que domina diversas categorias de mercado consumidor. Portanto, o autor afirma que a linguagem midiática atua enfaticamente no processo de mudança social.

Além disso, no uso da mídia, outro aspecto importante pode ser observado: o discurso representativo de poder do Estado. Nessa mesma direção, Souza (2016, p. 20) em sua tese intitulada

[8] G1 Rede Amazônica online – notícia sobre o Arraial Cultural 2024. https://encurtador.com.br/NGlmN

Seringalidade: O estado da colonialidade na Amazônia, utilizando-se das categorias discursivas seringalismo, seringalidade, e condenados da floresta identificou o discurso de poder produzido pelo Estado acreano tendo como recorte o contexto dos anos 1990 camuflado sob o conceito ambígua de "florestania".

Numa leitura atenta, podemos perceber que, há realidades locais que buscam visibilidade a partir de "suas relações com as globais" na dualidade "modernidade/colonialidade" elegendo o primeiro vocábulo para justificar o processo econômico e capitalista da sociedade. Dessa forma, é possível que a colonialidade ainda esteja muito presente e atuante no contexto do discurso da modernidade em Rio Branco.

Outra forma de representação citada por Hall (2016, p. 24) é a fotografia que, segundo o autor "é também um sistema representacional, que utiliza imagens sobre um papel fotossensível para transmitir um sentido fotográfico a respeito de determinado indivíduo, acontecimento ou cena". Abaixo, mostraremos uma fotografia que será interpretada conforme olhar do pesquisador que tentará dar sentido à cena, ao acontecimento hipotético.

Figura 3– Premiação do 22º Concurso Estadual de Quadrilhas 2024

Fonte: https://agencia.ac.gov.br/tag/arraial-cultural/

Na nossa leitura e descrição da imagem pelo viés do imaginário, podemos identificar que de forma intencional há uma grande representação de poder na fotografia. No centro é apresentada a

figura do governador como manipulador do discurso de poder, juntamente com a rainha da quadrilha campeã segurando a figura de um cheque de dez mil reais como recompensa. Na parte inferior esquerda aprece a figura do secretário de cultura como segunda autoridade responsável pela organização do festival. Na parte inferior direita, nota-se a imagem de uma jovem segurando uma fantasia e ao seu lado uma mulher identificada como pré-candidata a vereadora. No fundo da imagem podemos perceber os quadrilheiros que trabalharam fervorosamente para conquistar a vitória e, repetidamente como acontece nos discursos dos livros de história quando apresentam imagens e monumentos históricos, o mártir aparece como guerreiro, no entanto os combatentes nem aparecem na foto. São subjugados e apagados como pessoas invisíveis.

Hall (2016), a partir da produção de sua escrita filosófica dialogando com Foucault e Althusser aborda a questão do conceito de ideologia imersa no poder centralizado. O autor afirma que, como na representação ideológica do Estado são construídas as estratégias "de uma reprodução biológica ou técnica, mas também de uma reprodução social e cultural". Nesse sentido, é possível acreditar que ainda há controle da mídia, do sindicato, dos partidos políticos e etc." (Hall, 2016, p. 171, grifo nosso). Do ponto de vista social, econômico e cultural, essas manifestações constituem organismos reguladores e hegemônicos estatais.

Além disso, o poder estatal está representado pelas instituições governamentais articulando as manifestações artísticas e culturais para fortalecer as ramificações hegemônicas através de seus representantes. Essas questões podem ser simbolizadas na fala do presidente do Fundação Elias Mansour (FEM), Minoru Kinpara destacando a relevância do Arraial Cultural de Rio Branco para fortalecer as instituições e a comunidade em geral, afirmando que,

> "Os arraiais da nossa capital são muito bonitos, mas o Arraial Cultural é o mais esperado pela população. O arraial cultural de 2023 foi muito bom, esse ainda será o melhor. E assim, 15 quadrilhas que apresentamos, 18 bandas, uma premiação maravilhosa, comida maravilhosa, ou seja, um arraial para a família. E, a pedido do nosso

> governador, nós estamos priorizando aqui também a segurança" (Jornal O rio Branco, 2024).[9]

É perceptível o discurso positivista do ocupante de cargo de poder quando narra que em 2023 foi bom e que em 2024 será melhor. Essa construção discursiva pode ser entendida como uma metáfora do pensamento de supremacia percebida na reeleição do governo. Temática semelhante a essa foi discutida nos estudos de Morais (2016) quando se refere a invenção da identidade acreana na gestão dos governos petistas (1999-2006). Nos enunciados são perceptíveis acentuados elogios a organização da festa popular e das ações de segurança garantidas pelo governo como sinal de favor à população e não como dever do Estado. A 22ª edição do Arraial Cultural aconteceu de 16 a 21 de julho de 2024, nele estiveram presentes pessoas de outros estados como é o caso da cabeleireira Gerllis, a qual revelou que esteve em 2023 e agora trouxe toda a família para a festividade.

> Ano passado eu vim sozinha com uma colega e desta vez, como eles estão aqui comigo de férias, quis mostrar para eles. A gente já morou aqui tempos atrás e agora a gente tenta vir mensalmente. O que não pode faltar quando a gente vem aqui é o tacacá e a bananinha que não pode faltar. (Jornal O Rio Branco, 2024).[10]

Refletindo sobre o depoimento da visitante de Rondônia é possível perceber que o Arraial Cultural de Rio Branco representa a cada ano uma das poucas formas de divertimento, entretenimento, reunindo a população local e pessoas de outros estados, onde acontece a interação linguística e cultural a partir da degustação comidas típicas como o tacacá que simboliza a hibridização cultural na culinária indígena mesclada na criatividade individual dos profissionais locais. No entanto, mas marcas do pensamento colonial infelizmente permanecem no pensamento de outras pessoas que não conhecem a narrativa histórica do Acre e acreditam que esse lugar ainda está muito

[9] Jornal O Rio Branco online, edição dia 13-10-2024. https://abrir.link/tEpsB
[10] jornal o rio branco online edição dia 13-10-2024. https://abrir.link/tEpsB

atrasado em relação a outros centros do país. Certamente, essa é uma questão ideológica e cada um tem a sua percepção sobre o que lhe é favorável ou que lhe parece inviável para o seu desenvolvimento material e intelectual.

Resultados e Discussões

Como resultados da investigação que gerou este trabalho acadêmico, apresentamos alguns pontos dignos de discussões. Primeiro, entendemos que vivemos transitamos no campo da linguagem e do discurso com a finalidade de construir narrativas que podem ser interpretadas pelo leitor como verdadeiras ou fantasiosas. Como afirmou Foucault (1996, 2006), o discurso não é algo absoluto, mas sim é algo construído socialmente e historicamente fundamentado na relação de poder reveladas nas práticas institucionais. Nesse entendimento e a partir da geração de dados nessa pesquisa através da revisão de literatura, da análise de depoimentos e discurso inseridos em fotografias, detectou-se que a capital Rio Branco foi e permanece sendo um lugar de conflitos, pois enfrenta sérios problemas no que concerne os aspectos físicos e naturais em suas estruturas consideradas básicas, sinais de má administração pública.

Em segundo lugar, percebe-se o discurso de poder dos governantes no uso das mídias e organização de manifestações artísticas e culturais como (AIE), (Fairclough, 2001). Os governantes são os protagonistas do cenário para aguçar a prepotência; expandir a popularidade e prevalecerem no cargo por mais tempo, manejando o estado e o município entre a modernidade inventada e a ilusão de um paraíso perdido. Apesar das adversidades (enchentes e secas) que atingiram os moradores de diferentes barros em Rio Branco, até o início de outubro, os governos municipal e estadual não apresentaram à população nenhuma estratégia de prevenção contra possíveis ocorrências novas cheias do rio Acre no sentido de construir novas moradias afastadas das zonas alagadiças.

Ademais, no que concerne ao restabelecimento das áreas degradadas pelos incêndios, ainda não foi publicada nenhuma ação de reflorestamento para a recuperação da flora nos ambientes de preservação incendiados. Sendo assim, cabe-nos refletir sobre o distanciamento entre o discurso dos governantes e cobrá-los sobre as ações efetivas no sentido de promover melhoria nas condições de vida da sociedade.

Considerações Reflexivas

No tocante ao que foi apresentado neste estudo sobre a memória da cidade de "Rio Branco" considerando o seu passado histórico, narrado e inventado nas palavras dos intelectuais e das elites locais, assumindo o papel de pesquisador, é preciso apontar as contradições da história preconceituosa sobre este local, a falta de governança na atualidade e o discurso manipulador de promoção e fortalecimento do poder através de atividades artísticas e culturais. Dessa forma, nosso propósito foi estabelecer um diálogo entre o passado e o presente para investigar, identificar e analisar criticamente a invenção da modernidade inserida nas manifestações populares como forma de refutarmos o discurso hegemônico do poder.

Vale refletir e denunciar as más condições de infraestrutura da cidade de Rio Branco, os descasos com a sociedade pela oferta da má condição dos transportes, do limitado atendimento na saúde pública e nas más condições estruturais que impactam nos desbarrancamentos do rio Acre. Vale ressaltar a falta de políticas públicas para cuidar da natureza, a má administração dos recursos hídricos para conter a seca na capital, a falta de preservação dos mananciais e, sobretudo, a falta de água para a população que, mutas vezes, necessitam comprar água para o consumo diário.

Entretanto, é perceptível os discursos proferidos pelos governos estadual e municipal que acusam a falta verbas para os investimentos em melhorias e bem-estar da população, no entanto, percebemos que sobra dinheiro nos cofres públicos para o investimento em mídias no sentido de divulgar ações dos mandatários,

promovendo o discurso de modernidade, as falsas ideias de avanços que só existem na narrativa, no mundo imaginário dos governantes. Nesse sentido, percebemos que o poder do discurso é tão forte que esses maus governantes conseguem se manter no cargo para um duplo mandato, sem muita competitividade. Nessa perspectiva, Acre, Rio Branco continuam entendidos, percebidos como um lugar de atraso, um ambiente insalubre para a sobrevivência animal, vegetal e humana, situação mais crítica da que foi considerada no início do século XX, citada por Silva (2020). Isso, certamente tem causado uma forte aversão, abandono do Acre e migração para outras regiões do Brasil em busca de uma vida mais digna, mais saudável tanto nos aspectos físicos, sociais e psicológicos.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009. 340 p.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Amazonialismo. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; SARRAF-PACHECO, Agenor. **Uwa'kürü** – dicionário analítico – volume 1. Rio Branco (AC): Nepan Editora, 2016.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história.** São Paulo: Autêntica, 2013

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

CARRAHER, David. William. **Senso Crítico**: do dia a dia às ciências humanas. São Paulo: Pioneira Thomsom Leaming, 2003, p.163.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FARACO, Carlos. Alberto**. Linguagem & diálogo**: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAULT, Michel. (1996). **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: **MOTTA, M. B. (Org.)**. Ditos e escritos IV. Michel Foucault: estratégias do poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 223-240.

HALL, Stuart. **O ocidente e o resto**: discurso e poder. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 56, 2016, p. 314-361.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. PUC-Rio: Apicuri, p. 28-43, 2016.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Autêntica, 2017.

MARTINELLO, Pedro. **"A batalha da borracha"** na Segunda Guerra Mundial. 3ª edição. Rio Branco: Edufac, 2024.

MATTOS, **Relatório da Prefeitura do Departamento do Alto Acre relativo ao período decorrido entre 18 de agosto e 31 de dezembro de 1904**, 1905, p. 12.

MESSINA, Marcello. Atraso. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; SARRAF-PACHECO, Agenor. **Uwa'kürü** – dicionário analítico – volume 1. Rio Branco (AC): Nepan Editora, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria de Jesus. Acreanidade. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; SARRAF-PACHECO, Agenor. **Uwa'kürü** – dicionário analítico – volume 1. Rio Branco (AC): Nepan Editora, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Genebra: OMS, 1946.

PIZARRO, **Ana. Amazônia**: As vozes do rio, imaginário e modernização. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

RAMALHO DE ABREU, Breno Tenório Cultura e Representação (Stuart Hall). Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, núm. 133, 2016, - Março, pp. 404-407 **Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina Ecuador.**

RICOEUR, Paul et al. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Francisco Bento da**. Acre, Formas de Olhar e de Narrar**: Natureza e História nas Ausências/ Francisco Bento da Silva. –Rio Branco: Nepan, 2020.

SOUZA, João José Veras. **Seringalidade:** a colonialidade no Acre e os condenados da floresta. 2016.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **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.

TRADUÇÃO COMENTADA DA FÁBULA "EL MONO QUE QUISO SER ESCRITOR SATÍRICO", DE AUGUSTO MONTERROSO

Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC) [1]
Ana Paula de Souza Uchoa (UFAC) [2]

Introdução

A arte de contar histórias é uma prática ancestral que atravessa séculos e culturas, sendo parte intrínseca da humanidade. Dohme (2013) afirma que o ato de narrar surgiu com o próprio desenvolvimento da linguagem, em momentos primitivos, quando o homem, ao redor do fogo, compartilhava experiências e fantasias que moldavam a identidade coletiva. Este hábito primário não apenas dava sentido ao cotidiano, mas também promovia a união entre as pessoas, criando tradições e memórias que seriam perpetuadas ao longo das gerações.

Com o passar do tempo, as histórias evoluíram, ganhando novas camadas de significados e formas de expressão. As narrativas deram origem a mitos, lendas e fábulas que, como argumenta Barthes (1972), são sistemas de comunicação capazes de transformar símbolos culturais em discursos narrativos. Essas formas literárias desempenharam um papel fundamental na transmissão de valores e no entendimento das complexidades humanas. Propp (1984) reforça que, entre elas, as fábulas se destacam por sua estrutura concisa e altamente didática, utilizando animais ou elementos naturais como personagens que simbolizam características humanas.

As fábulas, em particular, possuem um caráter universal. Presentes em diversas culturas, elas não apenas encantam com sua simplicidade, mas também exercem uma função educacional significativa. Bettelheim (1980) destaca que, ao lançar luz sobre

[1] Graduado em Letras – Português/Espanhol. Mestre em Letras (UFAC). Doutor em Estudos da Tradução (UFSC). Professor Assistente do Centro de Educação e Letras da Universidade Federal do Acre. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – CEL -UFAC CZS. Contato: claudio.oliveira@ufac.br.
[2] Graduada em Letras Espanhol (UFAC, 2025). Contato:

situações de conflito, escolhas e consequências, as fábulas ajudam crianças e adultos a compreenderem conceitos éticos, valores sociais e questões emocionais. Elas ativam processos de reflexão que facilitam o desenvolvimento da empatia, da autoestima e da capacidade de julgamento moral, contribuindo para a formação integral do indivíduo.

Entre as diversas fábulas existentes, "El Mono que quiso ser Escritor Satírico" é uma narrativa que se destaca pela sua profundidade e pelo tema universal que aborda. A história apresenta um macaco que, ao tentar se tornar um escritor satírico, percebe que sua crítica aos defeitos dos outros também exporia suas próprias falhas. Incapaz de continuar sem comprometer suas relações e a si mesmo, ele decide abandonar a sátira e dedicar-se a temas espirituais. Contudo, sua escolha não é bem aceita pela sociedade, que o rejeita, refletindo uma complexa dinâmica entre crítica, moralidade e aceitação social.

O processo de traduzir essa fábula oferece um rico campo de análise cultural e linguística. A tradução não é apenas um ato de transpor palavras de um idioma para outro; ela exige sensibilidade para captar as sutilezas culturais, o tom narrativo e os significados implícitos do texto original. Segundo Venuti (1995), traduzir é também interpretar, considerando as nuances culturais que moldam as escolhas linguísticas e estilísticas. No caso de "El Mono que quiso ser Escritor Satírico", é fundamental observar como as expressões idiomáticas, as referências culturais e o humor são tratados para preservar a essência da narrativa na língua de chegada.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar uma tradução comentada dessa fábula, explorando as diferenças e semelhanças entre o texto em espanhol e sua versão em português. Durante o processo, serão discutidas as dificuldades enfrentadas, como a preservação do tom humorístico, a manutenção da mensagem moral e a adaptação de elementos culturais para um público que compartilha uma perspectiva linguística distinta. Além disso, serão analisadas as estratégias adotadas para superar esses desafios, buscando demonstrar como a tradução pode ser uma ponte entre culturas e um instrumento de ampliação do entendimento humano. Além disso, o estudo reflete sobre os aspectos éticos e ideológicos envolvidos no processo de tradução, destacando a responsabilidade

do tradutor como mediador cultural. As escolhas tradutórias são analisadas não apenas pela sua precisão ao texto-fonte, mas também pela sua capacidade de respeitar e refletir as especificidades da cultura de chegada. Em conclusão, a pesquisa contribui para o campo dos estudos da tradução literária, oferecendo uma análise detalhada do equilíbrio necessário entre a preservação do texto original e a adaptação às expectativas culturais e linguísticas do leitor.

Por meio dessa análise, espera-se não apenas destacar a riqueza da narrativa em si, mas também evidenciar a importância da tradução como prática que transcende o âmbito linguístico, revelando as intersecções culturais que moldam nossa compreensão das histórias e das lições universais que elas carregam, especialmente quando se trata de fábulas como *El Mono Que Quiso Ser Escritor Satírico*. A obra, com sua crítica sutil e humor inteligente, reflete não apenas aspectos culturais específicos da sociedade em que foi criada, mas também questões universais sobre hipocrisia, autoconhecimento e a dificuldade de expressar verdades desconfortáveis.

A tradução desempenha um papel crucial ao permitir que leitores de diferentes contextos culturais acessem e compreendam essas nuances, mantendo a integridade do autor e respeitando as particularidades da obra original. Ao traduzir não apenas palavras, mas também contextos culturais e sociais, o tradutor contribui para a preservação e disseminação das lições morais presentes na narrativa.

Assim, a análise da fábula não apenas enriquece a compreensão sobre a obra em si, mas também destaca como a tradução serve como uma ponte cultural, permitindo que mensagens universais, como as críticas sociais e reflexões sobre a natureza humana presentes na fábula, sejam compartilhadas e apreciadas por públicos ao redor do mundo.

A Importância das Fábulas: Reflexões Morais e Culturais na Narrativa Literária

Conforme Bagno (2006), a fábula é um gênero literário de origem antiquíssima que perdura em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Isso se deve, em grande parte, à sua estreita ligação com a sabedoria popular, uma vez que as fábulas são pequenas narrativas que servem para deixar claro virtudes

e vícios humanos, geralmente concluindo com uma lição de moral. Bagno (2006) acrescenta que o hábito comum de buscar uma explicação ou uma lição prática para acontecimentos da vida, muitas vezes anunciando "a moral da história", tem suas raízes na tradição das fábulas.

Nesse contexto, as fábulas podem ser consideradas narrativas moralistas, transmitindo valores atemporais que resistem ao tempo. Geralmente, utilizam animais, objetos ou criaturas imaginárias como personagens, representando, de forma alegórica, traços de caráter negativos ou positivos dos seres humanos (Bagno, 2006).

Fernandes (2001) destaca que as fábulas, entre outros gêneros narrativos, têm a função de registrar as experiências e formas de vida das sociedades. Todas as histórias, incluindo as fábulas, são moldadas pelas crenças e visões de mundo de suas respectivas épocas, refletindo como as pessoas daquele tempo compreendiam a sociedade, o mundo e suas próprias vidas. Abílio e Mattos (2006, p. 86) complementa essa visão, descrevendo o texto como uma narrativa curta que apresenta uma moralidade ao final. Essa moralidade, muitas vezes expressa em forma de provérbio ou máxima, reflete uma visão de mundo e valores compartilhados pela comunidade.

Para Mesquita (2002), a fábula é um gênero comum a todas as literaturas e épocas, originando-se do folclore primitivo. Ela é uma expressão espontânea da imaginação, uma narrativa fictícia breve escrita em estilo simples e acessível, destinada a entreter e instruir. Por meio de alegorias, a obra apresenta de maneira palatável verdades morais que, de outra forma, seriam áridas e difíceis de compreender.

Dessa forma, a fábula é um importante elemento do patrimônio cultural de uma sociedade, preservando suas histórias, tradições e valores coletivos. Silva (2012) a caracteriza como uma narrativa curta, que geralmente ilustra comportamentos adequados e inadequados na sociedade, promovendo reflexões éticas e críticas. Através de conflitos e soluções apresentados nas obras, os leitores são desafiados a analisar e aplicar esses ensinamentos em suas próprias vidas, identificando-se com os personagens e situações apresentados.

A Tradução como Processo Cultural e Linguístico

A tradução é um ato que transcende a mera transposição de palavras entre idiomas; ela envolve uma profunda interação entre contextos culturais e linguísticos. Como afirma Bassnett (2002), "a tradução não é simplesmente um ato linguístico, mas também cultural" (p. 23), destacando que o tradutor opera como um mediador que interpreta e adapta os significados do texto original para o público-alvo. Esse processo exige uma compreensão ampla das duas culturas envolvidas, pois os significados não estão apenas nas palavras, mas também em seus contextos históricos, sociais e simbólicos.

Nesse sentido, Venuti (1995) destaca o conceito de "domesticação" e "estrangeirização" como estratégias centrais no processo tradutório. A domesticação busca adaptar o texto à cultura de chegada, tornando-o mais acessível ao leitor, enquanto a estrangeirização preserva elementos culturais do texto original, promovendo uma experiência mais autêntica, mas potencialmente menos familiar. Ao traduzir uma fábula como "El Mono que Quiso Ser Escritor Satírico", o tradutor enfrenta o desafio de equilibrar essas abordagens, garantindo que o texto mantenha seu apelo cultural e moral, sem perder a compreensão pelo leitor da língua de destino.

Além disso, a tradução é influenciada pela relação entre linguagem e cultura. Sapir (1949) argumenta que a linguagem não apenas reflete a realidade cultural, mas também molda a percepção que temos dela. Isso significa que o tradutor deve lidar com diferenças nos sistemas de valores e nas estruturas simbólicas de cada cultura, considerando as implicações sociais e emocionais de suas escolhas. Por exemplo, expressões idiomáticas ou referentes específicos de uma cultura podem demandar adaptações criativas para que o significado original seja preservado de forma eficaz.

Nida (1964), por sua vez, introduz o conceito de equivalência dinâmica, enfatizando que a prioridade da tradução é gerar no leitor do texto traduzido uma experiência similar àquela vivenciada pelo leitor do texto original. Para isso, o tradutor precisa compreender não apenas o significado literal das palavras, mas também as emoções, intenções e conotações que permeiam o texto. No caso da fábula analisada, isso implica em preservar o tom satírico e a mensagem

moral, respeitando as diferenças culturais que podem afetar a interpretação do público.

A tradução também desempenha um papel essencial na transmissão de patrimônios culturais. Como observa Berman (1984), a tradução é uma experiência de alteridade, que permite o diálogo entre culturas distintas, enriquecendo tanto a cultura de origem quanto a de chegada. Essa troca cultural é especialmente significativa no caso de fábulas, que carregam valores universais expressos por meio de narrativas simples, mas carregadas de simbolismo. No entanto, a simplicidade aparente desses textos não reduz a complexidade do trabalho do tradutor, que precisa capturar as nuances do original e ajustá-las ao repertório cultural do leitor.

Em síntese, a tradução é um processo multifacetado que requer a combinação de competências linguísticas, culturais e interpretativas. Traduzir uma fábula como *El Mono que Quiso Ser Escritor Satírico* não é apenas transferir palavras de um idioma para outro, mas também recriar uma experiência narrativa que respeite o texto original e ressoe com um novo público. Por meio desse processo, a tradução se estabelece como um canal poderoso de comunicação intercultural, promovendo a compreensão e o diálogo entre diferentes perspectivas humanas.

A Fábula como Gênero Literário e sua Representação Cultural

A fábula é um gênero literário que, ao longo da história, tem desempenhado um papel crucial na transmissão de valores culturais e morais. Caracterizada por sua estrutura narrativa simples e pelo uso frequente de animais antropomorfizados como personagens, a fábula é amplamente reconhecida por sua capacidade de comunicar lições universais de maneira acessível e memorável. Segundo Todorov (1981), a fábula organiza o mundo em uma série de oposições binárias, como bem e mal, sabedoria e ignorância, cujas resoluções oferecem uma compreensão simbólica da vida.

Historicamente, a fábula tem suas origens na oralidade, sendo um dos gêneros mais antigos da tradição literária. Clássicos como as fábulas atribuídas a Esopo, datadas da Grécia Antiga, servem como um exemplo seminal da capacidade desse gênero de transcender fronteiras culturais e temporais. Conforme afirma Propp (1984), a

estrutura simples da fábula facilita sua adaptação em diferentes contextos culturais, permitindo que suas mensagens se moldem às necessidades de cada sociedade. Essa simplicidade não apenas contribui para a popularidade do gênero, mas também o torna um importante instrumento pedagógico e cultural.

A relação entre a fábula e a representação cultural é intrínseca. As narrativas incorporam valores, crenças e conflitos específicos das culturas em que são produzidas, funcionando como espelhos das preocupações sociais e morais de sua época. Por exemplo, as fábulas de La Fontaine, escritas no contexto da França do século XVII, frequentemente abordavam questões de hierarquia social e poder, refletindo as tensões políticas e culturais da monarquia absolutista. De maneira semelhante, na Ásia, as fábulas do "Panchatantra", uma coleção indiana de narrativas datada de mais de dois mil anos, exploram temas de astúcia, sabedoria e sobrevivência, oferecendo um vislumbre das práticas culturais e dos valores da sociedade em que foram concebidas.

Ademais, a fábula desempenha um papel pedagógico essencial. Conforme ressalta Meletinski (2002), o uso de animais como protagonistas permite uma certa distância emocional, facilitando a aceitação das lições morais, mesmo quando essas são críticas às atitudes humanas. Essa estratégia não apenas torna a narrativa mais atraente, mas também a transforma em um veículo eficaz para transmitir valores éticos, especialmente a públicos jovens. Para Piaget (1994), a simplicidade estrutural das fábulas se alinha ao estágio de desenvolvimento cognitivo infantil, no qual a moral da história é mais facilmente assimilada por meio de exemplos concretos e simbólicos.

No entanto, a interpretação e a recepção da fábula variam significativamente de acordo com os contextos culturais. Como argumenta Hall (1997), os significados nunca são fixos, mas são continuamente reconstruídos através de práticas culturais e linguísticas. Assim, uma mesma fábula pode adquirir novos significados ao ser traduzida ou adaptada para diferentes culturas, incorporando elementos locais e ressignificando sua mensagem original. Essa maleabilidade cultural é vista em adaptações modernas, como as feitas por Walt Disney, que muitas vezes suavizam ou modificam o tom das narrativas originais para se adequar às expectativas de um público contemporâneo globalizado.

No contexto contemporâneo, a fábula continua a ser um gênero relevante, especialmente em suas manifestações midiáticas e na literatura infantil. A partir das contribuições de Nussbaum (1995), pode-se compreender que a literatura, incluindo gêneros como a fábula, é uma forma de educação emocional, que promove a empatia e a compreensão das diferenças culturais. No entanto, a fábula também tem encontrado espaço em outros formatos, como filmes, quadrinhos e jogos digitais, nos quais as mensagens morais são integradas a contextos interativos e visuais, expandindo ainda mais seu alcance e apelo.

Outro aspecto relevante é o papel da fábula na preservação e disseminação do patrimônio cultural. Bhabha (1994) argumenta que a narrativa é um espaço de negociação cultural, onde identidades são construídas e contestadas. Nesse sentido, a fábula não é apenas um instrumento de ensino moral, mas também um meio de resistência cultural, capaz de preservar vozes e perspectivas que poderiam ser suprimidas por culturas dominantes.

A obra não é apenas um gênero literário; é também um espaço de representação cultural que conecta tradições, valores e visões de mundo. Sua combinação de simplicidade estrutural e profundidade simbólica garante sua perenidade como uma forma de arte literária e um meio poderoso de comunicação intercultural. Assim, ao mesmo tempo em que preserva valores tradicionais, a fábula permanece aberta à inovação, reafirmando seu papel como uma ponte entre o passado e o presente, entre o local e o global.

Aspectos Éticos e Ideológicos na Tradução de Textos Literários

A tradução de textos literários é uma prática que vai além da simples transposição de palavras de uma língua para outra. Envolve decisões complexas que estão intrinsecamente ligadas a questões éticas e ideológicas. Essas escolhas influenciam diretamente tanto a representação da obra original quanto sua recepção pelo público-alvo, tornando o papel do tradutor essencialmente interpretativo e culturalmente situado.

Do ponto de vista ético, a responsabilidade do tradutor está relacionada à fidelidade ao texto original, respeitando as intenções do autor, mas também levando em consideração as particularidades

culturais do público-alvo. Este desafio é abordado por Venuti (1995), que introduz os conceitos de "domesticação" e "estrangeirização" como estratégias opostas na tradução. A domesticação adapta o texto à cultura da língua de chegada, facilitando a compreensão pelo leitor, enquanto a estrangeirização busca preservar elementos culturais e linguísticos do original, mesmo que isso crie algum grau de estranhamento. Essas escolhas têm implicações éticas, pois determinam até que ponto o tradutor está disposto a preservar a integridade do texto original ou a priorizar a experiência do leitor.

No que diz respeito aos aspectos ideológicos, a tradução é influenciada tanto pelas crenças pessoais do tradutor quanto pelos contextos históricos e sociais em que ele está inserido. Lefevere (1992) argumenta que a tradução é um ato moldado por "poéticas" e "políticas". A seleção das obras a serem traduzidas, bem como as opções feitas durante o processo, muitas vezes refletem sistemas de poder e estruturas ideológicas dominantes. Em regimes autoritários, por exemplo, é comum que traduções sejam censuradas ou alteradas para se adequarem à narrativa política vigente, o que demonstra como a tradução pode ser usada como ferramenta de controle ou resistência.

A questão da representação também é central para os debates sobre ética na tradução. Spivak (1993) alerta para o perigo de que as traduções marginalizem ou silenciem as vozes de autores oriundos de contextos pós-coloniais. Para ela, a responsabilidade do tradutor inclui preservar a subjetividade dos autores e das personagens, garantindo que suas vozes sejam ouvidas de forma autêntica. Isso requer não apenas competência linguística, mas também sensibilidade cultural e um compromisso com a inclusão.

As decisões do tradutor também são informadas pela dinâmica do mercado editorial, que frequentemente privilegia traduções que sejam comercialmente viáveis. Como observa Venuti (2008, p. 10), "o tradutor deve tomar decisões que equilibram a fidelidade ao texto original com as expectativas e necessidades do público-alvo". Em outras palavras, o tradutor não é um agente neutro, mas sim um mediador ativo que reconstrói significados e negocia tensões entre culturas. Essa mediação pode tanto enriquecer a experiência literária quanto reproduzir desigualdades culturais e linguísticas.

Um exemplo ilustrativo dessa complexidade é o impacto das traduções em contextos multilíngues e pós-coloniais. Em países como a Índia, onde diversas línguas coexistem, a tradução desempenha um papel fundamental na criação de uma identidade nacional e na disseminação de ideias. No entanto, essa prática também pode gerar hierarquias linguísticas, privilegiando certas línguas em detrimento de outras. Isso destaca a importância de uma abordagem crítica e consciente por parte do tradutor, que deve considerar as implicações culturais e políticas de suas escolhas.

Em resumo, os aspectos éticos e ideológicos na tradução de textos literários são questões centrais que exigem uma reflexão constante. A tradutória não é apenas um ato de comunicação, mas também uma prática que envolve interpretações, escolhas e negociações. Por isso, é fundamental que os tradutores estejam cientes de seu papel como mediadores culturais e de seu impacto na forma como as obras literárias são percebidas e valorizadas em diferentes contextos.

Processo Metodológico

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma análise descritiva e interpretativa do processo tradutório, com o objetivo de compreender as escolhas realizadas durante a tradução literária e suas implicações teóricas e práticas. A metodologia proposta consiste na realização de uma tradução comentada da fábula “El Mono que quiso ser Escritor Satírico”, do escritor guatemalteco Augusto Monterroso, partindo diretamente do espanhol para o português. Por se tratar de um texto marcado pela ironia e pela concisão narrativa, a obra apresenta desafios tradutórios que envolvem tanto aspectos estilísticos quanto culturais, exigindo uma análise criteriosa das escolhas feitas ao longo do processo.

Esta coletânea foi publicada pela Editorial Universitaria em Madri, Espanha em 1995. "La oveja negra y demás fábulas" é uma coletânea do escritor guatemalteco Augusto Monterroso, publicada originalmente em 1969. A obra reúne várias de suas fábulas curtas, que são conhecidas por seu humor, ironia e crítica social. Monterroso é famoso pelo seu estilo conciso e direto, e essa coletânea reflete bem essa característica. A edição original de "La oveja negra y demás

fábulas" foi publicada pela Editorial Seix Barral. Desde sua publicação inicial, a obra foi reeditada diversas vezes e traduzida para vários idiomas. A tradução para o português de La oveja negra y demás fábulas de Augusto Monterroso foi publicada sob o título "A Ovelha Negra e Outras Fábulas". A edição mais conhecida em português foi traduzida por Maria Eugênia Moreira e publicada pela Editora Nova Fronteira em 1995 no Rio de Janeiro, devido ao seu impacto e importância na literatura latino-americana.

A construção deste estudo segue os preceitos de pesquisa qualitativa descritos por Gil (2002), que destaca a importância da análise interpretativa em projetos de pesquisa cujo objetivo é a compreensão de fenômenos complexos, como os processos tradutórios. Nesse contexto, a tradução é abordada não apenas como um ato técnico, mas também como uma prática crítica, que exige do tradutor reflexões sobre questões linguísticas, culturais e ideológicas. Além disso, o trabalho se fundamenta em teorias consagradas da tradução literária, como as reflexões de Venuti (1995) sobre domesticação e estrangeirização, que fornecem um arcabouço conceitual para analisar as decisões tomadas no diálogo entre o texto original e o público-alvo.

Durante o processo tradutório, Foram identificadas e registradas as principais dificuldades linguísticas, estilísticas e culturais, com foco na análise das estratégias adotadas para superá-las. Cada escolha será justificada com base em sua adequação ao público-alvo e à preservação da identidade da obra original. Questões como a fluência, a invisibilidade do tradutor (conforme discutido por Venuti, 1995) e a manutenção de elementos culturais da narrativa serão abordadas de maneira sistemática, com o intuito de refletir sobre o equilíbrio ao texto-fonte e a criação de uma tradução acessível ao leitor lusófono.

Adicionalmente, este estudo busca explorar como o estilo característico de Monterroso, marcado pela economia de palavras, humor sutil e crítica social, pode ser traduzido sem prejuízo de sua essência literária. A tradução comentada será estruturada de modo a evidenciar as estratégias e decisões tomadas, com base nos desafios encontrados. Esse formato visa não apenas analisar criticamente o processo tradutório, mas também oferecer uma contribuição relevante para os estudos da tradução literária.

Por fim, a organização das anotações e comentários segue as diretrizes metodológicas para pesquisas de natureza qualitativa e exploratória, conforme descrito por Gil (2002), que ressalta a importância da sistematização e da clareza na apresentação de dados e análises. Dessa forma, o trabalho pretende oferecer um panorama detalhado das escolhas tradutórias, promovendo reflexões que dialoguem com a teoria e a prática da tradução.

Tradução Comentada dos Elementos na Fábula El Mono que Quiso Ser Escritor Satírico.

- **Dificuldades Linguísticas**

a) Expressões idiomáticas e coloquialismos:

No texto original, há expressões que carregam conotações específicas ou são amplamente usadas em contextos informais do espanhol, como:

- *"Observarlos por el rabo del ojo"*
- *"Estar con un ojo al gato y otro al garabato"*
- *"Decir las cosas con la mano en la cintura"*
- *"Más vale malo conocido que bueno por conocer"*
- *"No tener pelos en la lengua"*
- *"Ponerse la soga al cuello"*
- *"Poner el dedo en la llaga"*

1. "Observarlos por el rabo del ojo" → "Observar pelo canto do olho"

Decisão: A tradução literal (*"pelo rabo do olho"*) poderia soar estranha ou ambígua em português. Optou-se pela expressão equivalente, garantindo clareza e naturalidade.

2. "Estar con un ojo al gato y otro al garabato" → "Ficar de olho em duas coisas ao mesmo tempo"

Decisão: Essa expressão, que significa estar atento a duas coisas simultaneamente, não tem uma correspondência direta em português. Foi necessário reformulá-la para manter o sentido.

3. "Decir las cosas con la mano en la cintura" → "Falar com arrogância / com atrevimento"

Decisão: A expressão transmite a ideia de falar com segurança ou até desafio. Como a imagem da "mão na cintura" não é tão expressiva em português, a tradução optou por expressões equivalentes ao tom original.

4. "Más vale malo conocido que bueno por conocer" → "Melhor um pássaro na mão do que dois voando"

Decisão: Em vez de uma tradução literal, foi escolhida uma expressão equivalente no português que transmite a mesma ideia de cautela diante do desconhecido.

5. "No tener pelos en la lengua" → "Não ter papas na língua"

Decisão: Expressão de fácil equivalência entre os idiomas. A adaptação manteve o significado de falar de forma direta, sem rodeios.

6. "Ponerse la soga al cuello" → "Colocar a corda no pescoço"

Decisão: A tradução pode ser mantida literal, pois a expressão também existe no português, com o mesmo significado de colocar-se em uma situação difícil ou perigosa.

7. "Poner el dedo en la llaga" → "Tocar na ferida"

Decisão: Expressão já existente em português. A adaptação foi direta, pois ambas carregam o sentido de expor um problema sensível.

b) Construções sintáticas complexas:

O espanhol apresenta frases longas e pontuadas com múltiplas orações, como:

- *"Por contrarios que fueran a él en política internacional, nacional o doméstica, se mostraba invariablemente comprensivo."*

Essas construções densas, comuns no espanhol, podem ser vistas como excessivamente carregadas em português, exigindo uma reorganização para tornar a leitura mais fluida, sem comprometer o significado.

Aqui temos uma estrutura concessiva densa, que poderia ser traduzida como:

- *"Por mais que fossem contrários a ele na política internacional, nacional ou doméstica, ele se mostrava invariavelmente compreensivo."*

Em português, a reorganização facilita a leitura, distribuindo melhor a carga sintática.

- *"Desde el primer día en que el Mono se sintió llamado a ser Escritor Satírico, decidió que jamás se mofaría de los de su propia especie, sino exclusivamente de los otros."*

Tradução:

- *"Desde o primeiro dia em que o Macaco se sentiu chamado a ser Escritor Satírico, decidiu que jamais zombaria dos de sua própria espécie, mas sim exclusivamente dos outros."*

A estrutura original tem uma cadência específica, com "sino exclusivamente de "los otros" enfatizando a restrição. Em português, pode ser necessário reorganizar para manter a fluidez.

- *"Y todo hubiera marchado bien si no fuera porque el Mono poco a poco comenzó a advertir que los otros no eran tan distintos de los suyos y que incluso en algunos aspectos resultaban idénticos."*

Tradução:

- *"E tudo teria corrido bem se não fosse porque o Macaco, pouco a pouco, começou a perceber que os outros não eram tão diferentes dos seus e que, em alguns aspectos, eram até idênticos."*

Aqui há uma longa oração condicional, que pode parecer truncada em português se traduzida literalmente. Pequenos ajustes, como a inserção de pausas estratégicas, tornam a frase mais natural.

c) Diferenças lexicais:

Palavras que possuem equivalentes em português podem carregar nuances culturais específicas. Um exemplo é *"cocteles"*, traduzido como "coquetéis". Apesar de sua equivalência, a palavra carrega um contexto de sofisticação e eventos sociais, que foi preservado no texto traduzido.

E a intenção fosse evitar a conotação de sofisticação de *cocteles* → *coquetéis*, poderíamos usar alternativas mais neutras ou informais, dependendo do contexto. Algumas opções seriam:

- **"Drinques"** – Uma escolha mais informal e ampla, sem a carga de sofisticação de *coquetéis*.
- **"Bebidas"** – Genérico e pode abranger desde um simples suco até algo alcoólico.

- **"Batidas"** – Se houver referência a bebidas alcoólicas misturadas, essa seria uma opção mais coloquial no português brasileiro.
- **"Misturas"** – Informal e vago, usado em alguns contextos para bebidas combinadas.

A escolha dependeria do tom desejado na tradução. Se a intenção fosse transmitir um ambiente mais casual ou cotidiano, "drinques" ou "bebidas" funcionariam melhor. Já "batidas" ou "misturas" poderiam ser usadas em contextos ainda mais despretensiosos.

d) Ambiguidade intencional:

Monterroso utiliza construções que permitem múltiplas interpretações, como:

- *"Se aplicó a visitar a todos y a ir a los cocteles."*

O verbo *"aplicó"* pode significar "esforçou-se" meticulosamente". A tradução para " "esforçou-se" foi escolhida para preservar o tom narrativo fluido e natural em português, respeitando o contexto da frase, esse uso está registrado em dicionários renomados, como o da Real Academia Española (RAE).

➢ **Dificuldades Culturais**

a) **Referências a animais simbólicos:**

Os animais na fábula de Monterroso não são apenas personagens, mas arquétipos que representam comportamentos humanos. Embora algumas associações sejam universais, a intensidade e o significado simbólico podem variar conforme a cultura.

1. "Abeja" (Abelha) e "Cigarra" – Trabalho versus Ócio

- **Texto original:**

"Después deseó satirizar a los laboriosos compulsivos y se detuvo en la Abeja, que trabajaba estúpidamente sin saber para qué ni para quién; pero por miedo de que sus amigos de este género, y especialmente uno, se ofendieran, terminó comparándola favorablemente con la Cigarra, que egoísta no hacía más que cantar y cantar dándose las de poeta, y desistió de hacerlo."

- **Tradução:**

"Depois, quis satirizar os trabalhadores compulsivos e escolheu a Abelha, que trabalhava estupidamente sem saber para quê nem para quem. Mas, com medo de que seus amigos desse tipo, especialmente um, se ofendessem, acabou comparando-a favoravelmente com a Cigarra, que, egoísta, não fazia mais do que cantar e cantar, fingindo ser poeta. E desistiu de escrevê-la."

- **Análise:**

Monterroso brinca com o arquétipo clássico da abelha trabalhadora e da cigarra preguiçosa, imortalizado pela fábula de La Fontaine *A Cigarra e a Formiga*. Essa referência facilita a compreensão pelo público brasileiro, pois a história também é amplamente conhecida aqui.

No entanto, há uma diferença importante: Monterroso critica ambos os extremos: a abelha que trabalha sem pensar e a cigarra egoísta que apenas canta. Já na obra tradicional, a abelha/formiga é elogiada e a cigarra recebe um julgamento negativo. Assim, a tradução deve manter esse tom crítico a ambos os lados, para evitar que a mensagem se confunda com a moral clássica de La Fontaine.

Significado empregado por **Monterroso** em relação à *abelha e à cigarra* é **diferente** da moral tradicional da fábula de **La Fontaine**. Isso acontece porque Monterroso não está apenas reproduzindo a oposição clássica entre **trabalho e ócio**, mas sim **subvertendo** essa ideia e criticando tanto a obsessão pelo trabalho quanto a preguiça disfarçada de intelectualidade.

Comparação Entre La Fontaine e Monterroso

Aspecto	**La Fontaine (*A Cigarra e a Formiga*)**	**Monterroso (*El Mono que Quiso Ser Escritor Satírico*)**
Trabalho vs. Ócio	A formiga (abelha) trabalha duro e é vista como um exemplo de responsabilidade. A cigarra representa a preguiça e é punida por isso.	A abelha é trabalhadora, mas Monterroso a retrata como alguém que **trabalha sem pensar,**

		sem propósito. A cigarra, por outro lado, não é apenas uma sonhadora inocente, mas sim **egoísta**, finge ser poeta e se aproveita dos outros.
Moral da história	O trabalho árduo é recompensado, e a preguiça leva à ruína.	Ambos os extremos são criticados: **trabalhar compulsivamente sem pensar no propósito é tão tolo quanto fingir ser um artista sem substância.**
Crítica social	Justifica a importância do esforço pessoal e da meritocracia.	Monterroso ironiza a sociedade, mostrando que **muitos seguem padrões sem reflexão**, seja no trabalho ou na arte.
Tom da narrativa	Didático e moralista.	Satírico e irônico.

Por que Monterroso muda o significado?

1. **Crítica à sociedade** – Diferente de La Fontaine, que valoriza o trabalho disciplinado, Monterroso sugere que **muitas pessoas trabalham sem saber para quê, seguindo padrões impostos sem questionar.**
2. **Ironia sobre a intelectualidade** – Ele também **desconstrói a figura do artista boêmio**, sugerindo que a cigarra não é um verdadeiro poeta, mas sim alguém que usa a arte como desculpa para não contribuir com nada útil.
3. **Reflexão sobre o próprio autor** – O macaco, que quer ser escritor satírico, percebe **que todos os tipos sociais que ele gostaria de criticar estão ao seu redor e nele mesmo**. Isso faz com que

ele desista de escrever sátiras, algo que nunca aconteceria na lógica mais direta de La Fontaine.

b) **Elementos sociais:**

- ***"Cocteles"*:** Embora o termo tenha sido traduzido como "coquetéis", preservando a ideia de um evento social sofisticado, é importante destacar que o contexto cultural hispânico associa esses eventos e interações sociais específicas. Manter o termo "coquetéis" assegurou a autenticidade e o tom crítico.

O **tom crítico** em *El mono que quiso ser escritor satírico* está na crítica à hipocrisia humana e à superficialidade social. O macaco observa os outros animais em coquetéis, sugerindo que esses eventos são mais sobre aparências do que sobre interações reais. Ele tenta satirizar comportamentos negativos (como roubo e oportunismo), mas percebe que ele próprio e seus amigos têm essas falhas. A crítica é sobre como as pessoas muitas vezes não conseguem ver suas próprias fraquezas ao julgar os outros. O uso de "coquetéis" mantém essa crítica à socialização vazia e pretensiosa.

Se a intenção fosse reduzir a impressão de sofisticação na tradução, algumas alternativas poderiam ser empregadas, dependendo do tom desejado:

- **"Festas"** – Uma opção mais genérica, sem a conotação elitista dos coquetéis.
- **"Reuniões"** – Torna o evento mais neutro e pode sugerir encontros sociais sem necessariamente um tom festivo.
- **"Encontros sociais"** – Mantém o caráter de interação sem enfatizar um ambiente refinado.
- **"Happy hours"** – Uma alternativa mais informal e contemporânea, mas que poderia distanciar a ambientação original.

Se a intenção fosse reforçar um tom ainda mais irônico ou crítico, o tradutor poderia optar por termos como "badalações" ou "eventos sociais da moda", enfatizando o lado superficial das interações.

A escolha de "coquetéis" na tradução original reforça a crítica de Monterroso ao meio social sofisticado e à superficialidade das relações, algo que poderia se perder caso um termo mais neutro fosse utilizado.

c) **Ironia e Crítica Reflexiva:**

- **Texto original:**
  "Se dedicó a investigar a fondo la naturaleza humana y poder retratarla en sus sátiras."
- **Tradução:**
  "Dedicou-se a investigar a fundo a natureza humana e poder retratá-la em suas sátiras."

Análise:

A frase **"Se dedicó a investigar a fondo la naturaleza humana"** carrega uma **ironía sutil**. O macaco, que se vê como um escritor satírico, passa a **"investigar a fundo a natureza humana"**. Isso é irônico porque, embora ele se ache apto a criticar a sociedade, ele sequer percebe que ele mesmo está imerso nas mesmas falhas que deseja criticar. O macaco começa a **"investigar a natureza humana"** com o objetivo de retratá-la em suas sátiras, mas essa investigação revela uma profunda **falta de autoconhecimento** e **hipocrisia**, já que ele logo percebe que todos, incluindo ele próprio, compartilham das mesmas fraquezas que pretende criticar.

Tom crítico: O humor aqui está na contradição entre o esforço do macaco em se tornar um escritor satírico e a sua incapacidade de perceber que ele está em todos os aspectos como os seres que deseja criticar. A frase, portanto, não é uma piada direta, mas sim uma **crítica irônica** à falta de autocrítica e à dificuldade de perceber que as falhas humanas estão em todos.

Ao traduzir para o português, a escolha de manter o tom **"investigar a fundo a natureza humana"** preserva essa crítica, sem perder o impacto reflexivo, mas sem criar uma ironia óbvia ou humor vulgar. A tradução mantém a **ironia leve e reflexiva** do original, ao mesmo tempo que facilita a compreensão do leitor.

d) **Mudanças de contexto sociocultural:**

A guinada final do macaco para a "Mística e ao Amor" no texto de Monterroso pode ser interpretada de várias formas, dependendo

do contexto sociocultural do leitor. O macaco, após perceber que não consegue criticar ninguém sem se incluir nas falhas que tenta satirizar, abandona sua busca pelo "escritor satírico" e se volta para temas mais espirituais e pessoais, como a "Mística e o Amor".

- **Possíveis Interpretações:**

1. **Busca por transcendência:**

   A mudança do macaco de um foco crítico e racional (a sátira) para algo mais abstrato e subjetivo (como a mística e o amor) pode ser vista como uma tentativa de transcendência. Talvez ele busque algo mais elevado, distante das falhas e superficialidades humanas que ele começou a perceber ao longo de sua jornada. A mística e o amor podem representar uma busca por sabedoria ou espiritualidade, tentando escapar das limitações e contradições humanas que ele observou.

2. **Alienação:**

Por outro lado, essa mudança também pode ser interpretada como uma forma de alienação. Ao desistir da sátira e abraçar a mística e o amor, o macaco pode estar se afastando das realidades complexas da vida e se refugiando em algo mais simples ou idealizado, como uma forma de fuga dos problemas humanos. Essa mudança pode sugerir que ele não conseguiu lidar com a realidade das suas observações e, portanto, se entregou a uma busca por respostas mais fáceis ou reconfortantes.

Na tradução:

A tradução preservou essa ambiguidade, não explicando ou fazendo julgamentos sobre a nova direção do macaco. Ao traduzir "la Mística y el Amor", o tradutor deixou espaço para o leitor interpretar essa mudança de acordo com seu próprio contexto sociocultural. Dependendo da leitura do público, ele pode ver isso como uma busca por uma nova forma de sabedoria ou como um escapismo.

Essa abertura para a interpretação é importante, pois permite que o leitor se conecte com a história de maneiras diferentes, dependendo de sua visão de mundo, enquanto preserva a complexidade do desfecho do macaco, sem impor uma visão única sobre sua mudança de direção.

Considerações Finais

A tradução literária, enquanto prática complexa e multifacetada, representa um dos mais desafiadores processos de mediação intercultural. O estudo desenvolvido neste trabalho demonstrou como a tradução de textos literários, como a fábula "El Mono que Quiso Ser Escritor Satírico", transcende a mera transposição de palavras de uma língua para outra, envolvendo uma análise de aspectos culturais, ideológicos e estilísticos. Ao abordar a fábula como gênero literário, foi possível compreender seu papel essencial na transmissão de valores morais e culturais, estabelecendo uma ponte entre as diferentes tradições literárias e as realidades sociais das épocas em que foram produzidas.

O gênero da fábula, ao longo da história, tem se mostrado um poderoso instrumento pedagógico, sendo capaz de comunicar lições universais de maneira acessível e eficaz. A utilização de animais antropomorfizados e a estrutura simplificada da narrativa conferem à fábula um caráter atemporal, capaz de ultrapassar barreiras culturais e de dialogar com públicos diversos. No entanto, a adaptação dessa narrativa a novas línguas e culturas, como o caso da tradução para o português de uma obra escrita em espanhol, impõe desafios significativos ao tradutor, que precisa equilibrar a intencionalidade ao texto original com as exigências do público-alvo.

O processo tradutório, conforme analisado neste trabalho, não é apenas um exercício linguístico, mas um ato de interpretação e negociação entre diferentes sistemas culturais e linguísticos. Ao considerar as teorias de Venuti (1995) sobre domesticação e estrangeirização, foi possível refletir sobre as estratégias adotadas no processo de tradução, evidenciando como escolhas linguísticas podem impactar a fidelidade ao significado original e a experiência do leitor. A domesticação, ao adaptar o texto para a cultura de chegada, e a estrangeirização, ao preservar elementos da cultura original, revelam

as diferentes abordagens possíveis para manter o equilíbrio entre a acessibilidade e a autenticidade.

Além disso, o estudo revelou que a tradução literária está inevitavelmente ligada a questões éticas e ideológicas. O tradutor, como mediador cultural, deve estar consciente das implicações das escolhas feitas durante o processo tradutório, especialmente quando se trata de preservar a subjetividade dos personagens e a mensagem original do autor. A reflexão sobre a responsabilidade do tradutor, que deve considerar a diversidade cultural e as especificidades da língua de chegada, demonstra como a tradução pode atuar como uma ferramenta de inclusão ou de exclusão, dependendo das escolhas feitas ao longo do trabalho.

No contexto contemporâneo, em que as obras literárias circulam em um mercado globalizado e em um cenário de crescente intercâmbio cultural, a tradução literária desempenha um papel ainda mais crucial. As fábulas, em particular, continuam a ser uma forma de arte relevante, especialmente em sua adaptação para diferentes mídias e públicos. No entanto, a simples transposição de uma obra de uma língua para outra nunca é neutra. Cada tradução carrega consigo decisões que moldam a recepção do texto, contribuindo para a construção de significados e identidades culturais.

Em conclusão, a tradução de "El Mono que Quiso Ser Escritor Satírico" exemplifica não apenas os desafios linguísticos e estilísticos inerentes ao processo tradutório, mas também a importância da tradução como um meio de preservação e disseminação de patrimônios culturais. O trabalho do tradutor, ao manter a integridade da obra original e ao mesmo tempo adaptá-la de maneira sensível ao contexto cultural do público de chegada, reafirma a tradução literária como um campo dinâmico e indispensável para o intercâmbio cultural e a reflexão ética e estética sobre as narrativas que moldam a nossa compreensão do mundo. O processo tradutório, portanto, deve ser visto não apenas como uma tarefa técnica, mas como uma prática crítica e criativa que exige do tradutor uma profunda reflexão sobre os valores, as crenças e os significados que se pretende preservar e transmitir.

A tradução do texto de Monterroso exigiu uma abordagem meticulosa para preservar tanto a fidelidade ao conteúdo original quanto a adaptação às nuances culturais e linguísticas do português

brasileiro. As dificuldades linguísticas, como as expressões idiomáticas, construções sintáticas complexas e diferenças lexicais, foram resolvidas por meio de adaptações que asseguraram fluidez e naturalidade no texto final, sem comprometer o significado original. Além disso, aspectos culturais, como as referências simbólicas a animais e a ironia social presente na narrativa, demandaram uma interpretação cuidadosa para garantir que o tom satírico e a crítica social fossem mantidos de forma eficaz.

A escolha de vocabulário e a reorganização das estruturas sintáticas permitiram uma leitura mais acessível e envolvente, ao mesmo tempo em que respeitaram as intenções do autor. Em suma, a tradução conseguiu equilibrar as exigências da fidelidade textual com a necessidade de transmitir a mensagem de Monterroso de maneira clara e impactante para o público brasileiro, preservando, assim, a essência humorística e reflexiva da obra.

Referências

BARTHES, R. **Mitologias**. Nova Iorque: Hill e Wang. 1972.

BASSNETT, S. **Estudos da tradução**. 3. ed. Londres: Routledge, 2002.

BERMAN, A. **A prova do estrangeiro**: cultura e tradução na Alemanha romântica. Paris: Gallimard, 1984.

BETTELHEIM, B. **Os usos do encantamento**: o significado e a importância dos contos de fadas. Nova Iorque: Alfred A. Knopf. pág. 1980.

BHABHA, HOMI K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1994.

DOHME, V. **O contador de histórias**: a arte de encantar pessoas através da narrativa. São Paulo: Alegro. 2013.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LEFEVERE, A. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Routledge. 1992.

MELETINSKI, ELEAZAR M. **O conto maravilhoso**: poética, história, tipologia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MONTERROSO, AUGUSTO. **A ovelha negra e outras fábulas**. Tradução de Maria Eugênia Moreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

NIDA, E. A. **Rumo a uma ciência da tradução**: com referência especial a princípios e procedimentos envolvidos na tradução da Bíblia. Leiden: Brill, 1964.
NUSSBAUM, MARTHA C. **Justiça poética**: a imaginação literária e a vida pública. Boston: Beacon Press, 1995.
PADEIRO, M. **Em outras palavras**: um livro didático sobre tradução. Routledge. 2011.
PIAGET, JEAN. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
PROPP, VLADIMIR. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
SAPIR, E. **Escritos selecionados de Edward be sobre linguagem, cultura e personalidade**. Ed. David G. Mandelbaum. Berkeley: University of California Press, 1949.
SPIVAK, G. C. **Fora da máquina de ensino**. Routledge. 1993.
TODOROV, TZVETAN. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
VENUTI, L. **A invisibilidade do tradutor**: uma história da tradução. Londres: Routledge, 1995.
VENUTI, LOURENÇO. **A invisibilidade do tradutor**: uma história da tradução. 2. ed. Londres: Routledge, 2008.

“FRATERNIDADE E ECOLOGIA INTEGRAL”: UM OLHAR EDUCATIVO SOBRE A CAMPANHA DA FRATERNIDADE 2025

Miguel Leonardo Francisco da Silva (UEPB) [1]
Marialda Souza Bueno Ferraz (UEPB) [2]

Introdução

A Campanha da Fraternidade 2025, com o lema “Fraternidade e Ecologia Integral” e o lema “Deus viu que tudo estava muito bom” (Gn1, 31), convida-nos a pensar sobre a nossa relação com a casa comum. Tema este pertinente para o contexto climático a qual estamos vivenciando na atualidade, em que o planeta está passando por transformações, relacionadas ao padrão de consumo.

Este artigo tem objetivo de analisar a contribuição da Igreja Católica no desenvolvimento de um pensamento, voltado para a ecologia integral inserido na educação religiosa. Tendo como objetivos específicos: (a) catalogar as campanhas da fraternidade ao longo do período; (b) analisar os informativos da campanha da fraternidade vigente; (c) mapear os relatos dos administradores pastorais; (d) compreender como estão distribuídas as paróquias e as sedes administrativas em nível de estado.

Tal pesquisa configura-se com as diversas ações que a Igreja Católica Apostólica Romana vem adotando ao longo dos anos, com temas e lemas que são pertinentes naquele período através de “campanhas da fraternidade”, (doravante – CF), nos últimos anos. No que diz respeito à pergunta norteadora, podemos nos questionar: qual a contribuição que a Igreja Católica proporciona, diante de um tema tão desafiador que busca relacionar a ecologia integral de maneira fraternal?

[1] Mestre em Desenvolvimento Regional; Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Contato: profmiguelleonardo@gmail.com. https://lattes.cnpq.br/4751162966217214
[2] Doutoranda em Planejamento Urbano e Regional pelo PROPUR/UFRGS, Mestre em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento pelo PGDREDES/UFRGS. Contato: ferrazmari72@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8203988554303864

Acredita-se no potencial do tema, uma vez que foi realizado entrevistas semiestruturadas, no período de abril a maio de 2025, através do Google Forms, com administradores paroquiais de duas cidades pertencentes a capital paraibana e duas cidades do interior do estado. Tal procedimento foi necessário para elencar as posições de regiões extremas e com realidades geoespaciais e econômicas dos entrevistados.

O presente trabalho se debruça sobre as seguintes questões: de fraternidade, ecologia e educação, a relação da CNBB com a campanha da fraternidade e u diálogo dos representantes religiosos locais sobre a campanha da fraternidade em 2025. Sobre o aspecto metodológico foi utilizado a pesquisa do tipo mista (quali-quantitativa), de tipo descritiva-exploratória, a análise da literatura e o uso de questionário, por meio de plataforma eletrônica.

Relacionando o Conceito de: Fraternidade, Ecologia e Educação

Numa perspectiva interdisciplinar, poder relacionar tais temáticas é um desafio, porém, relacioná-los para uma melhor compreensão se torna necessário tentar no contexto atual das crises climáticas, degradação ambiental e como a educação e a uma campanha inserida na instituição religiosa se relaciona com estes temas.

Como afirma SEABRA (2023), "as inter-relações sociedade e natureza assumem no princípio desse século XXI, uma diversidade nunca alcançada pelas civilizações humanas, envolvendo transformações culturais e tecnológicas".

Esta afirmação corrobora para a necessidade de abordar em tema em múltiplas dimensões, desde o planejamento e políticas públicas com o olhar sobre os contextos geográficos nos quais as comunidades estão inseridas para a construção de possibilidades de organização espacial pautada no desenvolvimento sustentável. No que tange, a dimensão religiosa, aqui tratada, foi a partir da arquidiocese de Natal através de Dom Eugênio Sales de Araújo, que surge a campanha da fraternidade, como uma expressão de dignidade da pessoa humana e os propósitos de compressão, conversão e partilha.

Neste aspecto a Campanha da Fraternidade tem hoje os seguintes objetivos permanentes.

> 1 – Despertar o espírito comunitário e cristão no povo de Deus, comprometendo, em particular, os cristãos na busca do bem comum;
> 2 – Educar para a vida em fraternidade, a partir da justiça e do amor, exigência central do Evangelho;
> 3 – Renovar a consciência da responsabilidade de todos pela ação da Igreja na evangelização, na promoção humana, em vista de uma sociedade justa e solidária (todos devem evangelizar e todos devem sustentar a ação evangelizadora e libertadora da Igreja (CNBB, 2025).

Tais objetivos corroboram, para que o "cristão" busque trabalhar o espírito comunitário, a vida em fraternidade, a consciência cristã, dentre outros atributos necessários para o torná-lo mais consciente do seu papel enquanto cristão e crítico sobre as grandes questões colocadas na atualidade. Ainda assim, o que significa a Campanha da Fraternidade? Nas palavras de Nascimento & Dieges (2024) "Despertar para a beleza da fraternidade humana, fortalecendo os vínculos da amizade social, a fim de que em Jesus Cristo, a paz torne-se uma realidade para todas as pessoas e os povos".

Primeiramente é necessário conceituar o termo Ecologia pois, segundo Hanazaki (2013, p. 14): Ecologia pode ser compreendida como o estudo do "lugar onde se vive", com ênfase sobre "a totalidade ou padrão de relações entre os organismos e o seu ambiente. Assim é um campo científico pautado nas interações entre organismos e seus ambientes, da qual a palavra é derivada dos termos gregos *Oikos*, significando "casa" ou "lugar onde se vive", e "logos", significando "estudo".

Diante de um cenário que vem se agravando constantemente onde a mídia e a literatura vem demonstrando a degradação ambiental, recorrer para uma consciência ecológica é essencial e urgente. Segundo Batista (2025, p. 04) "a igreja no Brasil nos convida por meio da Campanha da Fraternidade, a ser instrumento de Deus Pai para que nosso planeta seja o que Ele sonhou ao criá-lo e corresponda ao seu projeto de paz, de beleza e de plenitude".

O próprio documento semanário proposto pela Paulus (2025), vem alertar para a grande reflexão acerca da ecologia integral, os danos decorrentes das queimadas e das derrubadas das florestas, da

extinção dos animais, ou seja, os danos que a fauna e a flora são acometidas e outros fenômenos que afetam o clima e o equilíbrio ambiental do planeta. Fica demonstrada a preocupação que a igreja vem declarando ao longo do ano de 2025 em pautar tais temas.

Já no campo da educação, buscou-se conceituar através da Constituição Federal de 1988, que menciona em seu artigo 205 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Em continuidade, a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art. 1º, define que a educação abrange "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). Contudo a educação não se realiza somente no ambiente escolar, mais em outros espaços sociais, como proposto acima.

A Cnbb e a Relação Com a Campanha da Fraternidade

Conhecendo A CNBB

A Comissão Nacional dos Bispos do Brasil está presente em Brasília, mas também espalhada em todo o país, da seguinte maneira: Nordeste I, II, II, IV e V; Norte I, II e III; Noroeste I; Oeste I e II; Centro-Oeste I; Leste I, II, III e Sul I, II, III e IV. "Assim em cada um dos 19 regionais, se reproduz a estrutura de organização da sede da CNBB, contanto com presidência e bispos referenciais das diversas áreas da ação evangelizadora da Igreja" (CNBB, 2025).

A presente comissão dos bispos, a cada ano, proporciona um tema central com os objetivos geral e específicos para os temas propostos. Em 2025 a campanha enfatiza:

1) Reconhecer o caminho percorrido e as ações;

2) Denunciar os males que o modo de vida atual impõe ao planeta;

3) Apontar as causas da grave crise climática global;

4) Aprofundar o conhecimento do Evangelho da Criação;

5) Explicitar a doutrina social da Igreja e assumir o compromisso com a conversão integral, entre outros[3].

A comissão também a presenta um fundo nacional de solidariedade, constituído desde 1964, para o qual todas as arrecadações, são destinadas com o intuito de promover a erradicação de vulnerabilidade e do risco social, ao atenderem projetos com dificuldade de obterem financiamentos. Contudo em "1998, na 36° Assembleia Geral, a CNBB criou o Fundo Nacional de Solidariedade (**FNS**) 40% da coleta, já o Fundo Diocesano de Solidariedade (**FDS**) 60% da coleta permanece na diocese de origem" (CNBB 2025).

Após delinear os aspectos da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil a CNBB, é necessário evidenciar as fases da campanha ao longo de sua duração. Mudanças e renovações foram necessárias para que a igreja pudesse propagar os diversos temas e o lema ao longo deste período. A tabela 1, abaixo, descreve com mais detalhes.

Tabela 1: Fases da Campanha da Fraternidade

CAMPANHA DA FRATERNIDADE	PERÍODO	CONJUNTURA
PRIMEIRA FASE	1964-1972	Percepção Renovadora da
SEGUNDA FASE	1973-1984	Preocupação com
TERCEIRA FASE	1985/ATUAL	Reflexões sobre cenários existenciais

Fonte: CNBB. Texto-Base (2025). Adaptado pelos autores.

A tabela acima, enfatiza, como a Igreja Católica vem se adequando ao longo do tempo, a partir de uma concepção de renovação, a igreja lança o olhar para as questões sociais e, por fim, busca refletir sobre os problemas atuais que afligem os cristãos e sua intenção de enfrentamento as questões sociais e a sensibilização dos católicos para tais temas.

3 Ver demais objetivos específicos no Sitio Eletrônico da CNBB, através do link <https://campanhas.cnbb.org.br/apresentacao-da-campanha-da-fraternidade-2025/4>

Ao longo do período, de 1964 a 2025, 61 temas e lemas foram apresentados nas campanhas da fraternidade, que estão relacionados, em ordem cronológica, vejamos, na tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Cronologia dos Temas e Lemas da Campanha da Fraternidade

ANO	TEMA	LEMA
1964	Igreja em Renovação	Lembre-se: você também é Igreja
1965	Paróquia em renovação	Faça de sua paróquia uma comunidade de fé, culto e amor
1966	Fraternidade	Somos responsáveis uns pelos outros
1967	Co-responsabilidade	Somos todos iguais, somos todos irmãos
1968	Doação	Crer com as mãos
1969	Fraternidade	Para o outro, o próximo é você
1970	Participação	Ser cristão é participar
1971	Reconciliação	Reconciliar
1972	Serviço e vocação	Descubra a felicidade de servir
1973	Fraternidade e Libertação	O egoísmo escraviza, o amor liberta
1974	Reconstruir a Vida	Onde está teu irmão?
1975	Fraternidade é Repartir	Repartir o pão
1976	Fraternidade e Comunidade	Caminhar juntos
1977	Fraternidade na Família	Comece em sua casa
1978	Fraternidade no Mundo do Trabalho	Trabalho e Justiça para todos
1979	Por um mundo mais Humano	Preserve o que é de todos
1980	Fraternidade no Mundo das Migrações	Para onde vais?
1981	Saúde e Fraternidade	Saúde para todos
1982	Educação e Fraternidade	A Verdade vos Libertará
1983	Fraternidade e Violência	Fraternidade sim, Violência não
1984	Fraternidade e Vida	Para que todos tenham vida
1985	Fraternidade e Fome	Pão para Quem tem fome

1986	Fraternidade e Terra	Terra de Deus, Terra de irmãos
1987	A Fraternidade e o Menor	Quem acolhe o Menor a Mim acolhe
1988	A Fraternidade e o Negro	Ouvi o clamor deste povo!
1989	A fraternidade e a Comunicação	Comunicação para a Verdade e a Paz
1990	A Fraternidade e a Mulher	Mulher e Homem: imagem de Deus
1991	A Fraternidade e o Mundo do Trabalho	Solidários na dignidade do Trabalho
1992	Fraternidade e Juventude	Juventude – caminho aberto
1993	Fraternidade e Moradia	Onde Moras?
1994	A fraternidade e a Família	A Família, como vai?
1995	A Fraternidade e os Excluídos	Eras Tu, Senhor!
1996	A Fraternidade e a Política	Justiça e Paz se abraçarão!
1997	A Fraternidade e os Encarcerados	Cristo liberta de todas as prisões
1998	Fraternidade e Educação	A serviço da Vida e da Esperança
1999	A Fraternidade e os Desempregados	Sem trabalho...Por quê?
2000	Dignidade Humana e Paz	Novo Milênio sem Exclusões
2001	Fraternidade e as Drogas	Vida sim, Drogas não!
2002	Fraternidade e Povos Indígenas	Por uma terra sem males
2003	Fraternidade e Pessoas Idosas	Vida, dignidade e esperança
2004	Fraternidade e Água	Água, fonte de vida
2005	Solidariedade e Paz	Felizes os que promovem a paz
2006	Fraternidade e Pessoas com Deficiência	"Levanta-te, vem para o meio" (Mc 3,3)
2007	Fraternidade e Amazônia	Vida e missão neste chão
2008	Fraternidade e Defesa da Vida	Escolhe, pois, a vida (Dt 30,19)
2009	Fraternidade e Segurança Pública	A paz é fruto da justiça (Is 32,17)
2010	Economia e Vida	Vocês não podem servir a Deus e ao dinheiro (Mt 6,24)

2011	Fraternidade e a Vida no Planeta	A criação geme em dores de parto (Rm 8,22)
2012	Fraternidade e Saúde Pública	Que a saúde se difunda sobre a Terra (cf. Eclo 38,8)
2013	Fraternidade e Juventude	Eis-me aqui, envia-me! (Is 6,8)
2014	Fraternidade e Tráfico Humano	É para a liberdade que Cristo nos libertou (Gl 5,1)
2015	Fraternidade: Igreja e Sociedade	"Eu vim para servir" (Mc 10,45)
2016	Casa Comum, nossa responsabilidade	"Quero ver o direito brotar como fonte e correr a justiça qual riacho que não seca" (Am 5,24)
2017	Fraternidade: Biomas brasileiros e defesa da vida	Cultivar e guardar a criação
2018	Fraternidade e Superação da Violência	Vós sois todos irmãos
2019	Fraternidade e Políticas Públicas	Serás Libertado pelo direito e pela Justiça
2020	Viu, sentiu compaixão e cuidou dele" (Lc 10,33-34)	"Fraternidade e vida: dom e compromisso"
2021	"Fraternidade e Diálogo: compromisso de amor"	"Cristo é a nossa paz: do que era dividido, fez uma unidade" (Ef. 2.14).
2022	"Fraternidade e Educação"	"Fala com sabedoria, ensina com amor" (Cf Pr 31,26).
2023	Fraternidade e Fome	"Dai-lhes vós mesmos de comer!" (Mt 14,16)
2024	Fraternidade e Amizade Social	"Vós sois todos irmãos e irmãs" (Mateus 23:8)
2025	Fraternidade e Ecologia Integral	"Deus viu que tudo era muito bom" (Gn 1,31)

Fonte: CNBB. Texto-Base (2025). Elaboração dos autores.

Neste aspecto, ao analisar os temas e lemas propostos em anos anteriores pela CNBB, destaca-se que o contexto da educação está presente em três anos a saber: em 1982, Educação e Fraternidade; em 1998, Fraternidade e Educação e em 2022, Fraternidade e Educação (CNBB, 2025). Os dois últimos temas, ainda que idênticos, apresentam lemas diferentes, pois abordam conteúdos distintos. Destacamos aqui,

os temas relacionados a educação, pelo propósito da presente pesquisa, bem como, a questão da ecologia, destacada como lema nos seguintes anos:

- 1979: "Preserve o que é de todos"
- 1986: "Fraternidade e a Terra: Terra de Deus, terra de irmãos"
- 2004: "Fraternidade e água: Água, fonte de vida"
- 2007: "Fraternidade e Amazônia: vida e missão neste chão"
- 2011: "Fraternidade e a Vida no Planeta: 'A Criação geme em dores de parto"
- 2016: "Casa comum, nossa responsabilidade"
- 2017: "Fraternidade: Biomas Brasileiros e defesa da vida"
- 2025: "Fraternidade e Ecologia Integral" (CNBB, 2025).

Já o Quadro 2, traz uma série de matérias sobre as ações da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB durante os últimos sete meses (outubro de 2024 – abril de 2025), sobre as ações de divulgação da campanha da fraternidade tendo como tema "Fraternidade e Ecologia Integral" e lema "Deus Viu que tudo era bom" (Gn1, 31). As campanhas geralmente iniciam-se nas Quarta-feiras de Cinzas e se estendem até as Semanas Santas, culminando nos Domingos de Ramos com a Coleta da Solidariedade.

Quadro 2: Ações da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil

Período	Informativo	Local
02/08/2024	Conselho Gestor aprova 52 projetos para receber apoio do FNS em segunda rodada de avaliação	https://campanhas.cnbb.org.br/conselho-gestor-aprova-52-projetos-para-receber-apoio-do-fns-em-segunda-rodada-de-avaliacao/
05/08/2024	Campanha da Fraternidade 2025: conheça o tema, a identidade visual e a oração	https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade-2025-conheca-o-tema-a-identidade-visual-e-a-oracao/

30/08/2024	CNBB promove Seminário Nacional de Campanhas sobre a CF 2025 de 26 a 29 de setembro	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-promove-seminario-nacional-de-campanhas-sobre-a-cf-2025-de-26-a-29-de-setembro/
12/09/2024	Dom Ricardo celebra 60 anos da Campanha da Fraternidade no Santuário Nacional de Aparecida	https://campanhas.cnbb.org.br/dom-ricardo-celebra-60-anos-da-campanha-da-fraternidade-no-santuario-nacional-de-aparecida/
18/09/2024	CNBB lança letra e música do hino da Campanha da Fraternidade 2025; conheça os autores	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-lanca-letra-e-musica-do-hino-da-campanha-da-fraternidade-2025-conheca-os-autores/
18/09/2024	Hino oficial da Campanha da Fraternidade 2025 é lançado em reunião do Consep	https://campanhas.cnbb.org.br/hino-oficial-da-campanha-da-fraternidade-2025-e-lancado-em-reuniao-do-consep/
23/09/2024	CNBB promove Seminário Nacional de Campanhas sobre a CF 2025 de 26 a 29 de setembro	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-promove-seminario-nacional-de-campanhas-sobre-a-cf-2025-de-26-a-29-de-setembro-2/
27/09/2024	CNBB realiza Seminário Nacional de Campanhas sobre a CF 2025 em Brasília	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-realiza-seminario-nacional-de-campanhas-sobre-a-cf-2025-em-brasilia/
07/10/2024	Farol 1817 e CNBB lançam curso online e gratuito com 6 módulos sobre a Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/farol-1817-e-cnbb-lancam-curso-online-e-gratuito-com-6-modulos-sobre-a-campanha-da-fraternidade-2025/
22/10/2024	Assessor nacional de Campanhas, padre Jean Poul orientou Seminário da CF 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/assessor-nacional-de-campanhas-padre-jean-poul-orientou-seminario-da-cf-2025/
29/10/2024	Fundo Nacional de Solidariedade apoia	https://campanhas.cnbb.org.br/fundo-nacional-de-solidariedade-

	238 projetos em todo país com recursos arrecadados na CF 2024	apoia-238-projetos-em-todo-pais-com-recursos-arrecadados-na-cf-2024/
29/10/2024	Eixo 2 do Fundo Nacional de Solidariedade 2024 apoia 16 projetos para apoio a migrantes, refugiados e povos tradicionais	https://campanhas.cnbb.org.br/eixo-2-do-fundo-nacional-de-solidariedade-2024-apoia-16-projetos-para-apoio-a-migrantes-refugiados-e-povos-tradicionais/
10/02/2025	Fraternidade e Ecologia Integral foi tema do 5° Encontro de Educadores	https://campanhas.cnbb.org.br/fraternidade-e-ecologia-integral-foi-tema-do-50-encontro-de-educadores/
11/02/2025	Sensibilização da Campanha da Fraternidade reúne mais de 500 pessoas em Volta Redonda	https://campanhas.cnbb.org.br/sensibilizacao-da-campanha-da-fraternidade-reune-mais-de-500-pessoas-em-volta-redonda/
11/10/2025	Workshop da ANEC sobre a Campanha da Fraternidade 2025 destaca a urgência da ecologia integral na educação	https://campanhas.cnbb.org.br/workshop-da-anec-sobre-a-campanha-da-fraternidade-2025-destaca-a-urgencia-da-ecologia-integral-na-educacao/
18/02/2025	Diocese de Petrópolis realizará evento de abertura da Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/diocese-de-petropolis-realizara-evento-de-abertura-da-campanha-da-fraternidade-2025/
28/02/2025	CNBB lança Campanha da Fraternidade 2025 sobre a ecologia integral na Quarta-Feira, 5/3, às 10h	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-lanca-campanha-da-fraternidade-2025-sobre-a-ecologia-integral-na-quarta-feira-5-3-as-10h/
28/02/2025	Regional Oeste 1 da CNBB realiza abertura estadual da Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/regional-oeste-1-da-cnbb-realiza-abertura-estadual-da-campanha-da-fraternidade-2025/
28/02/2025	Diocese de Criciúma realiza estudo sobre a	https://campanhas.cnbb.org.br/diocese-de-criciuma-realiza-estudo-

	CF e distribui árvores nativas	sobre-a-cf-e-distribui-arvores-nativas/
28/02/2025	Diocese de Roraima realizará coletiva de imprensa sobre a Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/diocese-de-roraima-realizara-coletiva-de-imprensa-sobre-a-campanha-da-fraternidade-2025/
05/03/2025	Dom Ricardo abre a CF 2025: "Se não cuidarmos do planeta, não teremos nem almas que possam buscar salvação"	https://campanhas.cnbb.org.br/dom-ricardo-abre-a-cf-2025-se-nao-cuidarmos-do-planeta-nao-teremos-nem-almas-que-possam-buscar-salvacao/
05/03/2025	Campanha da Fraternidade 2025: conheça o Plano e os produtos de comunicação para diferentes plataformas	https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade-2025-conheca-o-plano-e-os-produtos-de-comunicacao-para-diferentes-plataformas/
07/03/2025	Mensagem para a Campanha da Fraternidade: louvo o esforço em propor o tema da ecologia	https://campanhas.cnbb.org.br/mensagem-para-a-campanha-da-fraternidade-louvo-o-esforco-em-propor-o-tema-da-ecologia/
10/03/2025	CF 2025: Dom Jaime Spengler defende que a reflexão sobre a ecologia integral deve envolver as novas gerações	https://campanhas.cnbb.org.br/cf-2025-dom-jaime-spengler-defende-que-a-reflexao-sobre-a-ecologia-integral-deve-envolver-as-novas-geracoes/
11/03/2025	CNBB celebra Santa Missa de lançamento da Campanha da Fraternidade 2025 na Casa da Mãe Aparecida	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-celebra-santa-missa-de-lancamento-da-campanha-da-fraternidade-2025-na-casa-da-mae-aparecida/
14/03/2025	CF 2025: Dom Pedro Brito defende a necessidade de "treinar" a sensibilidade para uma	https://campanhas.cnbb.org.br/cf-2025-dom-pedro-brito-defende-a-necessidade-de-treinar-a-sensibilidade-para-uma-nova-relacao-com-a-obra-de-deus/

	nova relação com a obra de Deus	
14/03/2025	"Do cuidado da Casa Comum para a casa de cada um": CNBB promove seminário sobre o tema da CF 2026	https://campanhas.cnbb.org.br/do-cuidado-da-casa-comum-para-a-casa-de-cada-um-cnbb-promove-seminario-sobre-o-tema-da-cf-2026/
14/03/2025	CNBB e Rádio Aparecida lançam podcast com reflexões sobre a Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-e-radio-aparecida-lancam-podcast-com-reflexoes-sobre-a-campanha-da-fraternidade-2025/
21/03/2025	Vivências em ecologia integral: curso promove formação e práticas alinhadas à Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/vivencias-em-ecologia-integral-curso-promove-formacao-e-praticas-alinhadas-a-campanha-da-fraternidade-2025/
28/03/2025	CF 2025 propõe conversão para superar as consequências do egoísmo e do consumismo	https://campanhas.cnbb.org.br/cf-2025-propoe-conversao-para-superar-as-consequencias-do-egoismo-e-do-consumismo/
01/04/2025	Você sabia que a sua doação na Campanha da Fraternidade 2024 ajudou 10 projetos sociais na Diocese de Caxias do Sul?	https://campanhas.cnbb.org.br/voce-sabia-que-a-sua-doacao-na-campanha-da-fraternidade-2024-ajudou-10-projetos-sociais-na-diocese-de-caxias-do-sul/
01/04/2025	Arquidiocese de Palmas investe em ministério de Guardiões Ecológicos como gesto de compromisso com a Casa Comum	https://campanhas.cnbb.org.br/arquidiocese-de-palmas-investe-em-ministerio-de-guardioes-ecologicos-como-gesto-de-compromisso-com-a-casa-comum/
02/04/2025	Projeto apoiado pelo FNS em 2024 promove a cultura do encontro	https://campanhas.cnbb.org.br/projeto-apoiado-pelo-fns-em-2024-promove-a-cultura-do-encontro-

	em escola da diocese de Araguarina (TO)	em-escola-da-diocese-de-araguarina-to/
07/04/2025	Projeto de inclusão social em Parintins, no Amazonas, recebe apoio do Fundo Nacional de Solidariedade (FNS)	https://campanhas.cnbb.org.br/projeto-de-inclusao-social-em-parintins-no-amazonas-recebe-apoio-do-fundo-nacional-de-solidariedade-fns/
07/04/2025	Agricultores familiares indígenas reforçam geração de renda com recursos do Fundo Nacional de Solidariedade	https://campanhas.cnbb.org.br/agricultores-familiares-indigenas-reforcam-geracao-de-renda-com-recursos-do-fundo-nacional-de-solidariedade/
07/04/2025	CNBB lança edital do concurso para a letra e a música do hino da Campanha da Fraternidade 2026	https://campanhas.cnbb.org.br/cnbb-lanca-edital-do-concurso-para-a-letra-e-a-musica-do-hino-da-campanha-da-fraternidade-2026/
08/04/2025	Projeto apoiado pelo FNS em 2024 na diocese de Caicó (RN) propõe valorização da vida contra crescimento do suicídio na região	https://campanhas.cnbb.org.br/projeto-apoiado-pelo-fns-em-2024-na-diocese-de-caico-rn-propoe-valorizacao-da-vida-contra-crescimento-do-suicidio-na-regiao/
09/04/2025	Câmara dos Deputados realiza sessão solene em homenagem à Campanha da Fraternidade 2025	https://campanhas.cnbb.org.br/camara-dos-deputados-realiza-sessao-solene-em-homenagem-a-campanha-da-fraternidade-2025/
09/04/2025	Em Passo Fundo (RS), projeto apoiado pelo FNS constrói espaço de cultura do encontro para as mulheres das periferias	https://campanhas.cnbb.org.br/em-passo-fundo-rs-projeto-apoiado-pelo-fns-constroi-espaco-de-cultura-do-encontro-para-as-mulheres-das-periferias/
11/04/2025	Neste final de semana participe do gesto concreto da Campanha da Fraternidade 2025: a	https://campanhas.cnbb.org.br/neste-final-de-semana-participe-do-gesto-concreto-da-campanha-da-

	Coleta Nacional da Solidariedade	fraternidade-2025-a-coleta-nacional-da-solidariedade/
11/04/2025	Projeto atendido com recursos do FNS promove inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência visual	https://campanhas.cnbb.org.br/projeto-atendido-com-recursos-do-fns-promove-inclusao-e-desenvolvimento-de-pessoas-com-deficiencia-visual/
16/04/2025	CF 2025 não acaba com a coleta, mas continua com ações pessoais, comunitárias e sociais de cuidado com a Casa Comum	https://campanhas.cnbb.org.br/cf-2025-nao-acaba-com-a-coleta-mas-continua-com-acoes-pessoais-comunitarias-e-sociais-de-cuidado-com-a-casa-comum/

Fonte: CNBB. Texto-Base (2025). Adaptado Silva (2025) & Marialda (2025).

Neste aspecto, foi realizado uma consulta ao sítio eletrônico da CNBB em relação ao material de divulgação sobre a Campanha da Fraternidade 2025; foram catalogados cerca de 15 vídeos; 04 podcasts para emissoras de rádio; 04 vts para emissoras de TVs; 02 vídeos informativos; 20 tipografias para a identidade visual; 06 materiais para as redes sociais; 03 arquivos para cartaz e 01plano de comunicação.

Metodologia

Tipo e Natureza da Pesquisa

Para concretude deste trabalho, buscou-se delimitar a área de estudo como uma pesquisa do tipo mista (quali-quantitativa), de tipo descritiva-exploratória. Pautados em Gil (1999), neste aspecto os autores buscam correlacionar semelhanças. Já Cooper & Schindler (2016; p. 222) buscam, nas pesquisas exploratórias, [...] expandir as concretudes do problema proposto, bem como [...] "catalogar os conhecimentos acerca de determinado assunto para refinar a questão de pesquisa".

Para um para um maior aprofundamento sobre o tema de estudo, foi necessário recorrer a análise da literatura para (Silva, Santos e Siqueira, 1997, p. 408), "o uso do questionário por meio de plataforma eletrônica, ou seja, acesso a sítio eletrônico do objeto de

estudo", são mecanismos essenciais para a construção dos dados e correlatar informações consistentes do estudo comparando com tabelas, tabelas e quadros de diversos órgãos e instituições a respeito do tema abordado.

Levantamento de Dados

Foi necessário o uso do questionário como instrumento para qualificar esta pesquisa; o questionário foi enviado, no formato digital, através do Google Forms para os e-mails dos entrevistados, a fim de obter informações a respeito do objeto desta pesquisa e, o questionário foi aplicado no período entre abril e maio de 2025. Posteriormente, foi realizado consultas nos sítios eletrônicos da Arquidiocese da Paraíba a fim de obter dados sobre os entrevistados, bem como no sítio eletrônico da Comissão Nacional de Bispos do Brasil. Assim com este cenário, nos debruçamos na coleta, tratamento e análise dos dados, para finalização e exposição do trabalho.

A Categoria de Análise

Como recurso metodológico para aprimoramento deste trabalho utilizou-se o questionário para a coleta de dados, com questões abertas. A qual tal recurso, questionário, foi uma das alternativas para permitir, de maneira eficaz, a obtenção de dados primários. Assim, o presente estudo foi realizado em duas cidades pertencentes a forania[4] agreste, localizada no interior do Estado, na Paróquia de São Sebastião na cidade de Riachão do Bacamarte e na Paróquia São Félix Cantalice, no município de Salgado de São Félix e duas paróquias pertencentes a forania, ambas localizadas na capital, Paróquia Santa Edwiges, bem como, a Paróquia São José Operário.

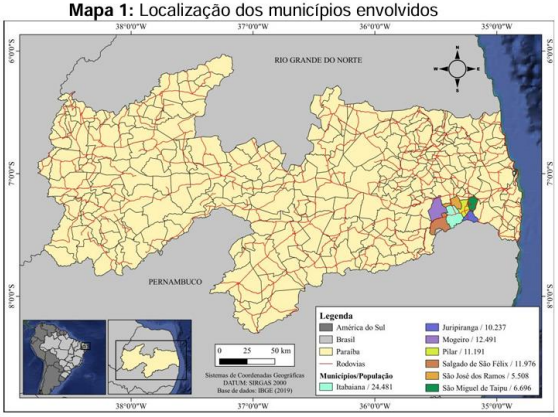
Uma das ações mais relevantes que Igreja Católica propaga, é o processo de evangelização. Assim os dados buscam relacionar alguns recortes, relatos, mapas e quadros que evidenciassem as ações da igreja no que compreende a educação enquanto instrumento de

4 Forania. Termo utilizado pela igreja católica apostólica romana, a fim de demarcar sedes administrativas.

sensibilização para as questões ambientais. Como mostra a imagem abaixo.

Mapa 1: Localização dos municípios envolvidos

Mapa 1: Localização dos municípios envolvidos



Fonte: Elaboração do autor (2022)

Fonte: Elaboração por Silva (2025)

Desta forma, foi necessário a produção do mapa acima, que define o cenário da pesquisa a qual estão distribuídos geograficamente da seguinte maneira: Salgado de São Félix e Riachão do Bacamarte, localizados na Mesorregião do Agreste Paraibano. Já o município de João Pessoa está localizado na Mesorregião da Mata Paraibana.

Detalhamos, adiante, a distribuição das foranias e das paróquias, a saber: o território da Arquidiocese da Paraíba está distribuído em 09 foranias; 104 paróquias; 08 paróquias santuários e 01 capelania, que por sua vez "são áreas geográficas formadas pelo agrupamento de várias Paróquias, com a finalidade de facilitar o trabalho pastoral para o bem dos fiéis e permitir uma melhor comunicação entre o Arcebispo, Padres e Diáconos". (Arquidiocese da Paraíba, 2025).

A Arquidiocese de Paraíba compreende em sua estrutura de organização nove foranias, que por sua vez são áreas geográficas formando agrupamentos de várias paróquias com o intuito de facilitar o trabalho pastoral no estado da Paraíba. Este trabalho é coordenado por diácono, padre, monsenhor, bispos e auxiliares, estes com a função de administradores daquela determinada instituição.

Diálogo dos Representantes Religiosos: Um Olhar Sobre a Campanha da Fraternidade

Para a compreensão deste trabalho, foi necessário classificar as respostas dos entrevistados da seguinte maneira, a abreviação de administrador – Adm01; Adm02; Adm03 e Adm04 para todas as respostas, a fim de preservar a identidade dos entrevistados.

Em relação a pergunta 01, compreendendo que o tema da Campanha da Fraternidade 2025 é a promoção ecológica. Como a igreja católica pode evidenciar a integração entre educação entre as atividades religiosas?

> *Procurando aproximar os educandos das realidades da fé como aspecto essencial da formação humana, de modo que o meio ambiente é muito favorável para eles se relacionarem e criarem laços de amor e respeito pela casa comum. Adm01.*
>
> *Sim, pois um católico tem a sua plenitude nas ações quando faz a vontade de Deus. Adm02.*
>
> *A igreja pode, considerando a amplitude do processo educacional, desenvolver atividades educacionais e de conscientização por meio de encontros, palestras e práticas que coadunem a exercício evangélico e o cuidado com os bens naturalis, que sob a ótica da fé foram criados para o bem da coletividade. Adm03*
>
> *O tema da campanha da fraternidade e ecologia integral busca ampliar a visão da fraternidade, indo além do cuidado com os seres humanos e abrangendo a interdependência entre todos os elementos da natureza. Adm04*

Tais respostas corroboram para o contexto que a Igreja Católica busca aproximar o fiel enquanto educador, práticas para a educação e sensibilização em encontros, palestras e práticas que coadunem o exercício evangélico e o cuidado com os seres humanos, pensando de maneira ecológica e integral em como preservar os recursos disponíveis na natureza.

Em continuidade em relação a pergunta 02, sabendo que o cenário educacional é bastante desafiador, quais dificuldades a igreja católica pode enfrentar ao delinear o contexto educacional e fraternidade quanto a ecologia integral?

> Um cenário de mundo globalizado onde os parâmetros utilizados para a estrutura da escola e discursos combatem a abertura da igreja para dialogar com essas propostas. Adm01 A falta de uma consciência ambiental. Falta de clareza na proteção ao meio ambiente. Falta de um sentimento de proteção com o meio ambiente. Adm02 As dificuldades podem ser várias, no entanto, a considerar a realidade atual podemos enumerar, por exemplo, a incompreensão acerca da urgência e necessidade no cuidado com o ambiente. Adm03 Lamentavelmente é perceptível que algumas correntes, embevecidas por posições políticas e/ou ideológicas chegam a se posicionar de forma contrária, a ponto de negar a urgência dos apelos em razão dos temas ambientais. O contexto educacional, desafiador entre a igreja católica e a ecologia integral reside na necessidade de integrar os valores e princípios de fé cristã com a urgência de proteger o meio ambiente e promover um desenvolvimento sustentável e justo. E um desafio que a igreja busca abraçar. Adm04

Sensibilizar para a consciência ambiental, a urgência na proteção do meio ambiente e o sentimento de pertencimento assume grande importância junto à sociedade. Apesar de que algumas correntes de pensamento, na própria igreja, corroborem para a não sensibilização de determinados líderes religiosos isto implica na não divulgação e no não comprometimento por parte dos cristãos.

Na Exortação Apostólica Laudate Deum, proposto pelo *Papa Francisco, ensina que nos cabe compreender o todo da criação "como aberto à transcendência de Deus, dentro do qual se desenvolve" (LS 79). Assim, ao refletir o universo, com seus bilhões de anos e incontáveis astros e estrelas, predispõe que o que Deus soprou no início, continuamente se cria e se recria. Cabe a nós, seres humanos, falhos e cheios de limitações, poder encontrar um lugar de paz e aconchego nessa maravilhosa esfera da vida.*

Em relação a pergunta 03, tendo como alvo principal despertar a consciência coletiva, de que maneira a Igreja Católica pode proporcionar a consciência coletiva voltada para a sustentabilidade e o bem comum?

> Promovendo parcerias com os governos em suas estâncias e instituições particulares para apresentar propostas de ação que suscitem uma relação mais próxima com a casa comum. Adm01 O ato dela já falar tem um peso muito grande, também realizando também fazendo ações boas igrejas e Paróquia como plantio de árvores. A igreja

> como parte integrante do seio social, não pode ficar alheia à temas sensíveis que ferem a dignidade da pessoa humana. Adm02 Nesse sentido, a promoção de uma consciência coletiva passa por diversas iniciativas, como a formação dos agentes de pastoral das paróquias, em vista do cuidado com o ambiente, convergindo atividades pastorais em torno do tema. Outrossim, a igreja tem ofertado evidentes contribuições, a exemplo da encíclica Laudato Si, do Papa Francisco, que trouxe para o seio da Igreja uma compreensão de que o zelo pelos bens criados por Deus é, acima de tudo, um dever de cada pessoa humana, haja vista os "gritos " que a nossa casa comum - leia-se a terra - tem sofrido através dos séculos, por conta da predatória e especulativa utilização mercantilista da natureza, geradora de uma desordem natural, vista atualmente. Adm03

> Isso se dá através da promoção de valores com respeito a natureza, solidariedade com os mais vulneráveis e responsabilidade social. A igreja também pode incentivar práticas sustentáveis, como a criação de jardins comunitários e a redução do consumo de recursos. Adm04

Os entrevistados propuseram ideias e ações que a própria igreja pode ser o difusor destas. Neste aspecto o texto da Campanha da Fraternidade nos direciona para uma comunhão a qual o Papa Francisco na Laudato Si': "no apogeu do mistério da encarnação, o Senhor quer chegar ao nosso íntimo através de um pedaço de matéria. Não o faz acima, mas dentro, para podermos encontrá-lo no nosso próprio mundo" (LS 236). Tal contexto corrobora, para que tenhamos um zelo, uma compreensão de que estamos na casa comum e que para que possamos usufruir desta casa, temos que zelar.

Conclusão

A Exortação Apostólica Laudate Deum do Papa Francisco, apresenta-se com uma conotação em que todas as pessoas de boa vontade devem buscar ações sobre a crise climática. Neste contexto, o documento aborda os seguintes tópicos: a crise climática global; o crescente paradigma tecnocrático; a fragilidade da política internacional; as Conferências sobre o Clima: os progressos e falimentos; o que se espera da COP28, no Dubai?; as motivações espirituais.

No contexto atual, tratar de um tema como Fraternidade e Ecologia Integral, nos instiga a para uma reflexão sobre fraternidade

humana e a ecologia, como lidar com a natureza em tempos de crise? Como relacionar o consumo sustentável diante de um cenário de consumo crescente, esgotando os recursos naturais? Assim a igreja buscar tratar do tema da campanha da fraternidade do corrente ano, buscando como repensar nossas ações diante do meio ambiente de forma integrada.

Ao discutir sobre educação é pertinente destacar alguns pontos aos quais precedemos neste estudo: Percepção Ambiental; Integração de Saberes; Desenvolvimento de Valores; Capacitação para Ação; Parcerias Comunitárias e Uso de Tecnologias que são ferramentas essenciais para trabalhar temas diversos envolvendo a educação e a comunidade.

Corroborar para as ações da Campanha da Fraternidade 2025, na qual destacam-se publicações que enfatizam desde as reuniões com o conselho gestor, perpassando com a definição do tema, workshops e seminários sobre a Campanha da Fraternidade, vem sendo a metodologia adotada pela da Campanha da Fraternidade ao longo dos anos.

Ao questionar acerca do posicionamento da Igreja, foi notório que a Igreja Católica desempenha um grande papel a respeito do tema proposto por ela. Ações educativas, plantio de árvores, jardins comunitários, redução do consumo, campanhas, formações, o trabalho para uma consciência coletiva, incentivos de práticas sustentáveis e a promoção de valores, são estes os mecanismos propostos pelos entrevistados.

Referências

ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA. **Foranias e Paróquias**. João Pessoa, PB: Arquidiocese da Paraíba, 2025. Disponível em: http://162.241.101.195/~lumenpastoral/anuario/paroquias. Acesso em: 14 jun. 2025.

ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA. **Paróquias**. João Pessoa, PB: Arquidiocese da Paraíba, 2025. Disponível em: https://arquidiocesepb.org.br/agreste/. Acesso em: 14 jun. 2025.

BATISTA, P. S. **O Domingo: seminário litúrgico – catequético. Campanha da Fraternidade**. São Paulo: Paulus, 2025. Nº 5 – ano 93 – remessa II, 26 jan. 2025, p. 04.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

CNBB. **Campanha da Fraternidade: texto-base**. Brasília: Edições CNBB, 2024. Disponível em: https://campanhas.cnbb.org.br/. Acesso em: 13 jun. 2025.

CNBB. **Apresentação da Campanha da Fraternidade**. Brasília: Edições CNBB, 2025. Disponível em: https://campanhas.cnbb.org.br/apresentacao-da-campanha-da-fraternidade-2025/4. Acesso em: 14 jun. 2025.

CNBB. **Cronologia da Campanha da Fraternidade**. Brasília: Edições CNBB, 2025. Disponível em: https://campanhas.cnbb.org.br/cronologia/. Acesso em: 14 jun. 2025.

CNBB. **Materiais da Campanha da Fraternidade**. Brasília: Edições CNBB, 2025. Disponível em: https://campanhas.cnbb.org.br/pastas/cf-2025/. Acesso em: 15 jun. 2025.

FRANCISCO. **Exortação Apostólica Laudate Deum: sobre a crise climática**. São Paulo: Paulinas, 2023. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html. Acesso em: 3 jun. 2025.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si': carta encíclica sobre o cuidado da Casa Comum**. [Vaticano]: Libreria Editrice Vaticana, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 3 jun. 2025.

GÊNESIS. **Origem do mundo, da vida e dos povos**. *Bíblia Sagrada Pastoral*. Brasília, 18 set. 2013, p. 1543.

HANAZAKI, N.; PETRUCIO, M.; ZANK, S.; POL MAYER, F. **Introdução à Ecologia**. 2. ed., 1. reimp. Florianópolis: Biologia/EaD/UFSC, 2013. 86 p.

NASCIMENTO, H.; DIEGES, E. **A importância da Campanha da Fraternidade 2024**. *Vatican News*, 2024. Disponível em:

https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2024-02/importancia-campanha-fraternidade-2024.html. Acesso em: 18 jun. 2025.
PAULUS. **O Domingo: seminário litúrgico – catequético. Campanha da Fraternidade**. São Paulo: Paulus, 2025. Nº 5 – ano 93 – remessa II, 26 jan. 2025.
SEABRA, G. **Educação ambiental: conceitos e aplicações**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO SUBMETIDO REPRESENTANTES RELIGIOSOS

1. Compreendendo que o tema da Campanha da Fraternidade 2025 é a promoção ecológica. Como a igreja católica pode evidenciar a integração entre educação entre as atividades religiosas?

_____
_____
_____
_____

2. Sabendo que o cenário educacional é bastante desafiador, quais dificuldades a igreja católica pode enfrentar ao delinear o contexto educacional e fraternidade quanto a ecologia integral?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Tendo como alvo principal despertar a consciência coletiva. De que maneira a igreja católica pode proporcionar a consciência coletiva voltada para a sustentabilidade e o bem comum?

_____
_____
_____
_____

CADERNO DIALÓGICO

No cenário atual, em que as linguagens se multiplicam e as práticas educativas exigem novos olhares, o Caderno Dialógico: A Potência das Palavras — Volume 1, edição 2025.2, reafirma-se como um espaço aberto ao debate, à escuta e à circulação de ideias que atravessam diferentes campos do saber. Sob a organização dos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), a obra reúne pesquisadores de distintas regiões do Brasil e de outros países, consolidando-se como um instrumento reflexivo que articula educação, cultura, linguagem e sociedade de forma crítica e sensível às demandas contemporâneas.

Pedro & João Editores
20 Años
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2183-0