

**Wilder Santana
Luciano Saraiva
(Orgs)**

*Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.*

CADERNO DIALÓGICO

A potência das palavras

VOLUME 4



Pedro & João
editores



Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO

A potência das palavras

Vol. 4



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. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 263p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2265-3 [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

DOUTOR EM LINGÜÍSTICA

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).

CONTATO



@lucianomendessaraiva



luciano.saraiva@ufac.br

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-americanas. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da Ufac. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

APRESENTAÇÃO

Da palavra e da responsividade

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

O quarto volume da Coletânea **Caderno Dialógico – A potência das palavras**, organizada pelos doutores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), convoca o leitor a uma travessia que é, simultaneamente, exercício crítico e convite à imaginação pedagógica. Cada texto reunido nesta edição traz à tona reflexões urgentes sobre linguagem, educação, literatura e práticas formativas, compondo um mosaico plural de vozes que se encontram na força da palavra.

Abrindo o volume, apresenta-se o texto “Traços estilísticos na obra queiroziana A cidade e as serras”, estudo que coloca em relevo a riqueza literária e estética de Eça de Queirós, mostrando como a estilística pode ser mobilizada como via de interpretação crítica da narrativa, ampliando horizontes de leitura e análise no campo literário.

No âmbito da educação inclusiva, contribui-se com “Os saberes pedagógicos do professor no processo educativo de alunos (com autismo)”, reflexão sobre os desafios, práticas e sensibilidades que envolvem a docência no trabalho com estudantes autistas. Trata-se de um texto que ilumina a necessidade de uma pedagogia atenta à diferença, ao cuidado e à potência da diversidade. A coletânea também abre espaço para problematizar as políticas educacionais, como no texto “Invisibilidade persistente: o lugar da Educação de Jovens e Adultos nas políticas públicas educacionais”.

Na intersecção entre filosofia e literatura, explora-se uma “Filosofia sob lentes literárias: a palavra poética como abertura ao pensar”, apontando para a capacidade do texto literário de instaurar espaços de reflexão filosófica. Também se apresenta uma leitura crítica e decolonial em “Gramáticas do poder: eurocentrismo velado em Face2Face – uma crítica decolonial”, problematizando discursos midiáticos e as assimetrias do olhar eurocêntrico.

No terreno das teorias linguísticas e discursivas, o leitor é conduzido a um “letramento de percurso e a análise crítica do discurso de Fairclough: uma interface possível”, demonstrando caminhos de articulação entre práticas de leitura e perspectivas críticas do discurso. Em consonância, temos acesso a uma dimensão histórica e cultural em “A presença histórica indígena no bairro ‘Xucurus’ em Pesqueira (PE)”, discutindo formação docente e o cumprimento da Lei nº 11.645/2008.

A inclusão também aparece com vigor no texto “Percepções sobre os desafios do ensino de linguagem de programação para um estudante cego, com baixa visão e autista”, que aponta para a urgência de práticas pedagógicas acessíveis no campo das tecnologias digitais. Explicita-se, ainda, a produção “Linguagem e discursos da/na formação: o poder da palavra na prática profissional”, discutindo como o discurso e a linguagem se constituem em eixos estruturantes das práticas formativas. No diálogo entre literatura, resistência e crítica social, analisa-se, em “Ferreira Gullar e Bernardo Kucinski: a literatura como meio de resistência em tempos de chumbo”, como a palavra literária se faz instrumento de denúncia e de memória histórica. Essa dimensão crítica também se projeta no texto “Contribuições das teorias crítica e pós-crítica no campo do currículo e perspectivas para a formação de professores”, que problematiza referenciais teóricos e suas implicações na prática docente.

O volume ainda acolhe reflexões sobre letramentos e formação docente: apresenta-se o “Letramento étnico-racial e de gênero na educação”, enquanto outros autores desenvolvem “As potencialidades da literatura infantil acessível”, destacando sua importância para a formação de professores. Encerrando a coletânea, somos conduzidos a um instigante diálogo entre cinema e educação em “Heróis, carcereiros e poetisas: modos de autoridade docente no cinema”, que examina como a figura do professor é construída e tensionada nas narrativas fílmicas.

Assim, este 4º volume da Coletânea Caderno Dialógico – A potência das palavras se firma como espaço de encontros, tensionamentos e possibilidades. As páginas aqui reunidas convidam o leitor a se debruçar sobre a leitura, a linguagem, a interpretação e a interdisciplinaridade, reconhecendo que a palavra, em sua potência dialógica, permanece como lugar de criação, resistência e transformação.

Boa leitura!

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.....	9
Da palavra e da responsividade	9
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	9
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)	9
 TRAÇOS ESTILÍSTICOS NA OBRA QUEIROSIANA A CIDADE E AS SERRAS	 14
Valci Vieira dos Santos (UNEB/PPGL/ELLIOT)	14
 OS SABERES PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS (COM AUTISMO)	 26
Edjane Silva de Melo (Universidade São Francisco)	26
Daniel Novaes (USF)	26
 INVISIBILIDADE PERSISTENTE: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	 37
Darlean de Sá Ramos (UEFS)	37
Marylia da Silva Barreto (UEFS)	37
Najara Conceição de Oliveira Vieira (UEFS)	37
 NELSON E JOÃO: REVOLUÇÃO PASSIVA À BRASILEIRA EM CAMPO	 47
Clayton Cardoso Romano (UFTM)	47
Giulia Constante Simões (UFU)	47
 FILOSOFIA SOB LENTES LITERÁRIAS: A PALAVRA POÉTICA COMO ABERTURA AO PENSAR	 60
Leandro Moreto da Rosa (FEEVALE)	60
Ernani Mügge (FEEVALE)	60
 GRAMÁTICAS DO PODER: EUROCENTRISMO VELADO EM FACE2FACE - UMA CRÍTICA DECOLONIAL	 72
Saide Feitosa da Silva (UFAC)	72
Rodrigo Almeida da Silva (UFAC)	72
Dalton Augusto de Araújo Sobreira (UFAC)	72

O LETRAMENTO DE PERCURSO E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE FAIRCLOUGH: UMA INTERFACE POSSÍVEL..... 87

Caroline de Fátima Santos Lima (Uergs)..... 87

Ana Carolina Martins da Silva (Uergs)..... 87

A PRESENÇA HISTÓRICA INDÍGENA NO BAIRRO” XUCURUS” EM PESQUEIRA (PE): DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL A PARTIR DA LEI nº 11.645/2008 E DO PARECER CNE 14/2015102

Rosani Maciel Calado (UFPE)..... 102

Edson Silva (UFPE) 102

PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO DE LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO PARA UM ESTUDANTE CEGO, COM BAIXA VISÃO E AUTISTA.....128

Daiane Mastrangelo Tomazeti (Universidade São Francisco) 128

Daniel Novaes (USF) 128

LINGUAGEM E DISCURSOS DA/NA FORMAÇÃO: O PODER DA PALAVRA NA PRÁTICA PROFISSIONAL136

Adelzita Valéria Pacheco de Souza (UFAC)..... 136

PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....152

Fabricia Pereira Teles (UESPI).....152

Franciso Afranio Rodrigues Teles (UESPI)152

ENCONTROS-VIVÊNCIAS E INTERAÇÃO DISCURSIVA: O COMPARTILHAMENTO WARÃO-PORTUGUÊS COM UMA FAMÍLIA WARAO RESIDENTE EM GOIÂNIA-GO 164

Marcos Flávio Barbosa-Silva (UFG) 164

Sirleide de Almeida Lima (UFG) 164

**NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS:
DIÁLOGOS CÍRCULO-BAKHTINIANOS.....176**

Rodrigo Farias Herculano Mendes (UNIFIP/Patos) 176

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)..... 176

Ladisonia Rodrigues de Sousa (UFPB) 176

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP) 176

**CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA NO CAMPO
DO CURRÍCULO E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES..... 186**

Regina Lucia Ferreira Cravo (Puc-Rio) 186

**LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA
INTERLOCUÇÃO COM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E
ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.....199**

Kellen Cristina Prado da Silva (UFG) 199

**AS POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL: A
IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE212**

Fernanda Cristina Falkoski (Coletivo Movimento Acessível) 212

Cibele Fernandes da Costa (UERGS)..... 212

**LINGUAGEM, PODER E EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES DA
SOCIOLINGÜÍSTICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EJA EM ALAGOAS..... 225**

Vanderson Guilherme de Lima Santos (IFAL) 225

Willianice Soares Maia (IFAL)..... 225

**HEROIS, CARCEREIROS E POETAS: MODOS DE AUTORIDADE
DOCENTE NO CINEMA 238**

Marçal Lisandro Soares Dos Santos (UFRGS) 238

**FERREIRA GULLAR E BERNARDO KUCINSKI: A LITERATURA COMO
MEIO DE RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE CHUMBO 250**

Sabrina Silva Souza (UFJF) 250

TRAÇOS ESTILÍSTICOS NA OBRA QUEIROSIANA *A CIDADE E AS SERRAS*

Valci Vieira dos Santos (UNEB/PPGL/ELLIOT) ¹

Introdução

Mikhail Bakhtin (2010), em sua indispensável obra “Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance”, brinda-nos com reflexões que procuram evidenciar a força do romance, categorizando-o como se fosse uma verdadeira enciclopédia de gêneros. Do bojo dessa “enciclopédia” de gêneros, Bakhtin, por intermédio de sua teoria, faz sobressair as relações que são estabelecidas entre o conteúdo e a forma, cujo fundamento deve voltar-se para a historicidade do tempo presente, o qual, por seu turno, se apresenta em constante mudança, e, por isso mesmo, inacabado e dotado de plena fluidez. Ademais, Bakhtin também dá destaque para a força que a linguagem exerce na construção do romance, além de discutir acerca da subjetividade do homem na contemporaneidade.

Mas, para os fins deste trabalho, que não é outro senão o de analisar a obra de Eça de Queirós intitulada “A Cidade e as Serras”, à luz de uma linguagem potenciadora de discursos plurívocos, em cuja configuração narrativa, é possível encontrar os mais diferentes recursos estilísticos, como bem demonstrado por Bakhtin no capítulo da obra já referenciada, “O Discurso no Romance”, para quem “o romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais” (Bakhtin, 2010, p. 74).

Dentre as questões colocadas acerca do plurilinguismo e da bivocalidade no discurso romanesco, o historiador da literatura e filólogo soviético, que se tornou um grande estudioso da linguagem em sua realidade viva, enfatiza, analogamente, os discursos

¹ Pós-doutor em Letras pelo PPGLEV da UFRJ e pelo PPGL da UFES. Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professor-pesquisador do RPGL/UERJ e do Grupo de Pesquisa ELLIOT/PPGL/UNEB. Contato: profvalcivieira@gmail.com

produzidos a partir de cenas reais do cotidiano (do mundo e da vida), bem com sua representatividade literária.

Do bojo desses discursos construídos com cenas reais do cotidiano, emerge, sobretudo, a representação literária da linguagem produzida pelos seus autores. Tais discursos revelam-se eivados de figuras de estilo que “dizem respeito ao domínio da enunciação da linguagem, que representam um esforço de pensamento e de formulação, que podem ser objecto de juízos estéticos” (Suhamy, s.d., 7). O mesmo Suhamy, ao citar a definição de Littré² para as figuras de estilo, informa-nos que “certas formas de linguagem, que dão ao discurso mais graça e vivacidade, brilho e vigor” (*Ibidem*, p. 7), contribuem para o ensino de uma arte carregada de potência expressiva.

Aliás, em *A cidade e as serras*, Eça de Queirós, ao fazer uso de figuras de estilo, com tamanha desenvoltura, imprime à sua narrativa recursos linguísticos cruciais para a construção de discursos de suas personagens, tornando-os mais expressivos, além de lhes conferir beleza e profundidade textual. Por outro lado, Eça de Queirós sabe muito bem que, ao explorar os mais diferentes sentidos e emoções, proporcionados pelas aludidas figuras de estilo, torna-se ainda mais capaz de criar obras literárias que atraem a atenção do leitor, cativando-o e convidando-o a uma interpretação mais profunda, já que tais figuras vão além do sentido literal da linguagem.

Essa jogada de mestre de Eça de Queirós ratificou sua assertiva. Ou seja, tendo sido a segunda metade do século XIX o palco por excelência da escrita e publicação da produção literária de Queirós (1845-1900), cujo repertório marcou poderosamente a cena literária portuguesa, dada sua alta qualidade, principalmente porque seu autor deu conta de acompanhar o processo de evolução estética como testemunha do tempo em que viveu, por isso tornou-se uma das principais referências da narrativa portuguesa.

Nesse sentido, é com base na potencialidade de uma produção literária marcada pela riqueza linguística, em especial o livro *A Cidade e as Serras*, o qual se constitui no objeto de investigação, neste texto,

² Émile Maximilien Paul Littré (1801-1881) foi um famoso lexicógrafo e filósofo francês. Sua autoria do *Dictionnaire de la langue française*, conhecido mais como o *Littré*, tornou-o uma referência.

que pretendemos, em seguida, analisar seus fios narrativos a partir da presença de alguns de seus traços estilísticos.

O cenário de A Cidade e as Serras em Conexão com Recursos Estilísticos

O romance *A Cidade e as Serras*, originalmente publicado em 1901, é resultado do desenvolvimento do conto de nome “Civilização”. A obra possui 16 capítulos e se apresenta como uma crítica à vida urbana, à revolução industrial e à tecnologia. Mas sua principal temática circula em torno da cidade *versus* o campo, tendo o ambiente temporal do século XIX. A narrativa tem a figura de José Fernandes como narrador-personagem, amigo do protagonista, Jacinto. Portugal e a França são os dois cenários por onde passam a desfilar as personagens da obra, principalmente Jacinto, que vive em Paris, mas possui origem portuguesa.

Jacinto, que havia sido uma criança feliz, saudável, inteligente e cercado de inovações que os recursos tecnológicos colocavam à disposição dos mais privilegiados, economicamente, com o tempo, começa a se desiludir com o seu *modus vivendi* na cidade de Paris. Seu amigo, José Fernandes, diante do quadro agônico do amigo, aconselhá-lo a mudar-se para o campo, em busca de descanso, e como forma de livrar-se dos ares pesados citadinos. A recusa de Jacinto deu-se de modo *incontinenti*. Mas não definitiva. Não demorou muito para que se decidisse a morar em Portugal, pois há muito já se mostrava entediado com as futilidades da vida parisiense. Assim, a temática do campo *versus* cidade torna-se o principal fio condutor da narrativa queirosiana, numa clara demonstração de medição de forças entre a representação do campo e da cidade na vida cotidiana de suas personagens.

Essa estrutura narrativa conta com a habilidade de Eça de Queirós para dar a lume um dos romances que marcaram o seu espólio literário, espólio este que até hoje confere à sua fortuna crítica um lugar especial no panteão da literatura portuguesa.

Mas essa habilidade do escritor de Póvoa de Varzim, sua terra natal, pôde contar, também, com a força expressiva da língua portuguesa, especialmente no que ela oferece de especial, em termos de recursos linguísticos. Eça de Queirós soube muito bem fazer uso da

“última flor do Lácio”³, ao construir sua *A Cidade e as Serras*, cujos fios narrativos se destacam com a presença desses mesmos recursos, os quais, passamos a tecer comentários a partir de agora.

Iniciemos nossas considerações a respeito da presença de alguns traços estilísticos em *A Cidade e as Serras*, lançando mão do chamado processo adjetival. O uso desse recurso estilístico, assim como dos demais a serem vistos *a posteriori*, confere a Queirós o máximo de sua plasticidade linguística e literária⁴. Aliás, nesse particular, a língua portuguesa, juntamente com a italiana e a espanhola, admite uma significativa elasticidade, o que confere a elas uma grande ampliação expressiva.

Do universo das categorias gramaticais que marcam a obra de Eça de Queirós, o adjetivo, flagrantemente, revela-se como a predileção do romancista. Quem sabe tal predileção tenha advindo das fortes influências que Eça possa ter sofrido de seus mestres franceses, como, por exemplo, o poeta Victor Hugo. O certo é que a análise e a interpretação das escolhas linguísticas de Eça nos remetem para a eficácia e a eficiente forma como ele lida com a forma e o conteúdo, assim como como significante e o significado dos universos linguístico e literário.

Aos passarmos *A Cidade e as Serras*, em revista, um leque de exemplos sobre a adjetivação impõe-se na narrativa, como a seguir:

1. Adjetivação simples anteposta a substantivo e verbo substantivado

Logo no capítulo 1, é possível identificar este tipo de adjetivação, quando o narrador traça as características do campo, por onde se fixou a família de seu amigo, Jacinto: “No Alentejo, pela Estremadura, através das duas Beiras, **densas** sebes ondulando por colina e vale, muros altos de boa pedra, ribeiras, estradas, [...]” (Queiroz, s.d., p. 9).

³ “Última flor do Lácio” é uma expressão que se refere à Língua Portuguesa. O poeta brasileiro, Olavo Bilac (1865-1918), escreveu, no soneto “Língua Portuguesa”, o primeiro verso intitulado *Última flor do Lácio, inculta e bela*, aludindo-se ao idioma português, como a última língua derivada do latim vulgar falado na região do Lácio, região italiana.

⁴ A. J. Saraiva e Óscar Lopes, em sua “História da Literatura Portuguesa”, enaltecem a figura de Eça como um dos mais importantes autores responsáveis pelo engrandecimento da língua literária portuguesa, quando afirmam que “Eça de Queirós pertence ao número de grandes artistas que mais modelaram a língua literária portuguesa, e pode dizer-se que das suas mãos saíram uma técnica e paradigmas estilísticos ainda hoje muito correntes na nossa prosa literária” (Saraiva & Lopes, 2010, p. 886).

No capítulo 2, temos também outro exemplo. Jacinto, diante da opulência da cidade de Paris, com suas tecnologias e inovações, vê-se fascinado com o tamanho da biblioteca que havia visitado, exclamando-se, ironicamente: “Que **majestoso** armazém de produtos do raciocínio e da imaginação!” (*Ibidem*, p. 18).

2. Adjetivação simples posposta ao substantivo

De volta ao capítulo 1, o narrador-personagem, Zé Fernandes, ao passear pelo campo com o amigo, Jacinto, percebia o quanto este estranhava, quando até mesmo colocava seus pés sobre a relva, com ares de desconfiança e terror. Nesta passagem, vale a pena destacar o principal eixo temático da obra queirosiana, ao confrontar as características campestres com as citadinas: o campo, de um lado, “confirma sua imagem de lugar sereno, onde reinam a paz e a tranquilidade”; a cidade, de outro, “reitera sua imagem geralmente associada ao lugar em que se concentram miséria e pobreza, fonte de todos os males, fruto de ambição proveniente do capital” (Santos, 2010, p. 27). Assim, como exemplo de adjetivação simples posposta ao substantivo, temos: “Toda a relva, por mais **crestada**, lhe parecia ressumar uma umidade **mortal**” (Queiroz, s.d., p. 15).

3. Adjetivação emparelhada, ligada por conjunção coordenativa, posposta ao substantivo

Encontramos um exemplo de adjetivação dessa natureza ao final da narrativa. O narrador-personagem e sua prima, Joanhinha, juntamente com Jacinto, o protagonista, a quem ele chamava de “o Príncipe de Grã-Ventura”, andam “por aqueles caminhos, através da natureza **campestre** e **mansa** [...]” (*Ibidem*, p. 131).

4. Adjetivação emparelhada, ligada por conjunção coordenativa, posposta ao verbo

No exemplo que segue, é possível perceber o histórico deslocamento do homem dos pequenos para os grandes centros. No século XIX, sobretudo, por conta das consequências advindas da Revolução Industrial, com suas promessas de riqueza para o homem, famílias inteiras saíam de suas terras, parentelas, em direção às cidades. Na Europa, principalmente Paris, que já havia se tornado o seu centro cultural, recebia grandes levadas de pessoas de todas as origens.

No excerto, abaixo, a adjetivação emparelhada lança críticas sobre a monarquia portuguesa, lançada em fuga pela perseguição de seus algozes: “Não, não queria ficar na terra perversa de onde partia, **esbulhado** e **escorraçado**, aquele rei de Portugal que levantava na rua os Jacintos!” (*Ibidem*, p. 9).

5. Adjetivação emparelhada posposta ao substantivo

“Da portinha da horta saía nesse momento um homem moreno, escanhoado, de grosso casaco de baetão verde e botas altas de picador, que, galhofando e com uma força fácil, levantou o enorme Jacinto [...]” (*Ibidem*, p. 9).

6. Adjetivação tríplice anteposta ao substantivo

Um exemplo de tríplice adjetivação é encontrada na qualificação que Zé Fernandes faz da pessoa de Jacinto. A tríade “rijo”, “rico” e “indiferente” corroboram o título de o *Príncipe da Grã-Ventura* dado a ele, daí todas as deferências e seu ar de superioridade até mesmo em relação às autoridades constituídas: “**Rijo, rico, indiferente** ao Estado e ao Governo dos homens, nunca lhe conhecemos outra ambição além de compreender bem as idéias gerais; e a sua inteligência, nos anos alegres de escolas e controvérsias [...]” (*Ibidem*, p. 11).

7. Adjetivação quádrupla anteposta ao substantivo

Hem? **Fresquinho, leve, aromático, alegrador**, todo alma!” (*Ibidem*, p. 128). Neste fragmento, além da adjetivação quaternária, encontramos, também, a presença da interrogação retórica (“Hem?”), e da sinestesia (sensação do tato = “fresquinho”, “leve”), do olfato (“aromático”) e da audição (“alegrador”).

8. Adjetivação empregada na flexão superlativa, simples e binária

“Seu avô, aquele **gordíssimo** e **riquíssimo** Jacinto a quem chamavam em Lisboa o *D. Galião*, descendo uma tarde pela Travessa da Trabuqueta, rente de um muro de quintal que uma parreira toldava [...]” (*Ibidem*, p. 9).

O destaque dado, aqui, à adjetivação encontrada no romance *A Cidade e as Serras*, corrobora o quanto ela pode se tornar um importante agente evocativo. Eça de Queirós faz esse uso de forma

reiterada, e por isso mesmo consegue ativar a imaginação e o sentimento emotivo de seu leitor.

Outros traços estilísticos são reincidentes em *A Cidade e as Serras*, o que nos provoca a garimpar alguns deles, para melhor transitar por entre seus fios narrativos: a zoomorfização⁵ de personagens, por exemplo, exercendo, também, função satírica: “Então, ante aqueles seres de superior civilização, sorvendo num silêncio devoto as obscenidades que a **Gilberte lhes gania**, por debaixo do solo de Paris, através de fios mergulhados nos esgotos, [...]” (Queirós, s.d., p. 36); “A criatura passou — no seu magro rondar de **gata negra**, sobre um beiral de telhado, ao luar de janeiro” (*Ibidem*, p. 42); e “Todos, intelectualmente, são carneiros [...] com o focinho pendido para a poeira onde pisam [...]” (*Ibidem*, p. 49).

Faz-se presente, também, na narrativa queirosiana, com certa frequência, hipérboles, com cariz humorístico, de modo a acentuar o caráter ridículo das situações: “A tão vastas alturas subi, para além da terra, para além das nuvens, que me encontrei, maravilhado, entre os astros.” (*Ibidem*, p. 42).

Outras predileções estilísticas acontecem no decorrer da escritura da obra, como a presença da metonímia, que se manifesta sob as mais variadas feições: “Travou do meu braço, e **arrastou a minha timidez serrana** para o salão cor de rosa murcha, onde, como deusas num círculo escolhido do Olimpo, resplandecem *Madame de Oriol, Madame Verghane*, a Princesa De Carman [...]” (*Ibidem*, p. 34); “Aquele grande mar da *Odisseia*, — resplandecente e sonoro, sempre azul, todo azul sob o **voo branco** das gaivotas, rolando, e mansamente quebrando sobre a areia fina ou contra as rochas de mármore das ilhas divinas, [...]” (*Ibidem*, p. 98).

Outro recurso estilístico que merece menção, neste texto, uma vez que se trata de um dos mais poderosos discursos de Eça de Queirós no trato com a sua escrita literária, e que se acha presente no conjunto de sua obra, de alguma forma, é o ferino traço caricatural com uma diáfana função de ridicularizar a classe dominante, os poderosos, os quais se fazem presentes nas mais diferentes instâncias da sociedade

⁵ Zoomorfização é uma figura de linguagem ou concepção que consiste em atribuir a uma deidade uma forma de animal. Segundo o “Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa”, trata-se do “Uso de formas animais na arte ou no simbolismo. Crença na possibilidade da transformação de homens em animais, como, por exemplo, o lobisomem (1989, p. 1847).

portuguesa: políticos, o clero, a burguesia, a corrupção de inescrupulosos comerciantes etc.: “Era um moço gordalhufo, indolente, de uma brancura crua de toucinho, com uma calvície já séria e já lustrosa, constantemente acariciada pelos seus gordos dedos carregados de anéis.” (*Ibidem*, p. 55); “E agora o Conde de Trêves, um homem esgrouviado, de face rechupada, eriçada de barba rala, sob uma fronte rotunda e amarela como um melão, [...]” (*Ibidem*, p. 33); “Ao canto de um divã, o grande Dorman, o poeta neoplatônico e místico, [...] espapado nas almofadas, com um dos pés sob a coxa gorda, como um deus índio, dois botões do colete desabotoados, a papeira caída sobre o largo decote do colarinho, mamava majestosamente um imenso charuto.” (*Ibidem*, p. 33).

À guisa de conclusão acerca da presença de recursos estilísticos na obra sob análise, trazemos à exemplificação a ironia. Mário Sacramento, em seu “Eça de Queirós: Uma estética da ironia”, ensina-nos que

A ironia nasce, pela autocrítica. Toda a vida de Coimbra perpassa ante ela como uma paisagem que se contempla do alto de uma colina: Eça reconhece-se emancipado das ingenuidades e dos excessos de então e experimenta a suprema ventura de se olhar “de fora”, de se poder analisar, criticar, de poder, enfim, rir de si próprio. E o seu riso é amável, não vem para execrar, para se erguer em amargas apóstrofes de apóstata, mas para gozar o seu próprio pitoresco (Sacramento, 2002, p. 61).

Ora, é justamente em função do domínio que Eça exerce sobre esse recurso estilístico, que ele construiu uma verdadeira estética da ironia. Sua produção literária é atravessada por ela. Com *A Cidade e as Serras*, naturalmente, não seria diferente. Aliás, o domínio de Eça sobre o recurso estilístico não somente da ironia, mas de tantos outros recursos, ratifica o discurso do romance apregoado por Bakhtin, já visto alhures, especialmente quando analisa o estilo. Ao evocar as formas pluriestilística, plurilíngue e plurivocal do romance, Bakhtin quer dizer que o romance se apresenta como uma combinação de estilos: nestes, o discurso do autor, do narrador e das personagens se constituem em unidades de composição individuais intercambiadas, passando a representar, por si só, sua diversidade linguística, social, política e cultural. Mas cumpre salientar que essas vozes, que cada

unidade representa, são postas em divergência, em colisão, muitas vezes, pois possuem, também, a função de desvelar a posição de cada um dos falantes, sem prejuízo ou privilégio desse ou daquele falante.

Por isso mesmo, não seria sensato deixar de apontar que as vozes que se manifestam, no romance, apresentam, inequivocadamente, uma dimensão social, sendo, portanto, eivadas de elementos ideológicos. Tais vozes, sem dúvida, carregam em si traços do contexto político-social, cultura de sua época, de seu tempo, o que pode implicar, para o autor, o ato de assumir outras vozes, ensejando, assim, um embate entre a sua posição discursiva e a de outros (narrador, personagens etc.). Aqui, portanto, reside a ironia queirosiana, ou seja, o autor de *A Cidade e as Serras*, cômico de sua posição diferenciada em relação ao discurso de sua época, haja a vista os embates que travou durante o confronto de estéticas literárias, passa a trabalhar de modo a tornar evidente aquele discurso que não se parece em nada com o seu: aqui, resta-lhe, lançar mão de discursos que se acentuam de maneira particular, já que suas múltiplas vozes precisam ecoar e ressoar, afastando, cada vez mais, de sua instância linguística última, para refratar, mais intensamente, as suas intenções, e o faz de forma humorística, irônica, sarcástica.

Assim, em *A Cidade e as Serras*, Eça de Queirós faz uso da ironia para lançar suas críticas sobre a vida urbana e a busca incessante pela modernidade. Ao fazê-lo, o romancista contrasta-a com a simplicidade e a tranquilidade da vida campestre. A ironia se manifesta, portanto, por intermédio da exacerbada valorização de elementos da vida moderna em que Jacinto, o protagonista, sobre ela se debruça, para, depois, se desiludir, já que essa vida tão desejada por ele se revela fútil e insustentável. O fragmento que segue é emblemático, nesse sentido:

Uma noite no meu quarto, descalçando as botas, consultei o Grilo:

— Jacinto ainda tão murcho, tão corcunda ... Que será, Grilo?

O venerando preto declarou com uma certeza imensa:

— Sua Excelência sofre de fatura.

Era fatura! O meu Príncipe sentia abafadamente a fatura de Paris; e na cidade, na simbólica cidade, fora de cuja vida culta e forte (como ele outrora gritava, iluminado) o homem do século XIX nunca poderia saborear plenamente a “delícia de viver”, ele não encontrava agora forma de vida, espiritual ou social, que o interessasse, lhe valesse o esforço de uma corrida curta numa tipóia fácil. Pobre Jacinto! (Queirós, s.d., 46).

Mas qual não foi outro senão a ironia do destino que se abateu sobre o protagonista de *A Cidade e as Serras*. Jacinto, antes dominado pela sofisticação da vida parisiense, com seus encantos e modernidade, agora, em contato com o campo, por ele é seduzido. Sua indiferença, suas palavras incisivas carregadas de discurso negativo sobre a vida simples do homem rural, tudo isso é substituído pelos prazeres que a relva, as árvores frutíferas e o aroma do mato podem lhe proporcionar:

Uma tardinha, ao anoitecer, sentados no pomar, no rebordo do tanque, enquanto o Manuel hortelão apanhava laranjas no alto de uma escada arrimada a uma alta laranjeira, Jacinto observou, mais para si do que para mim:

— É curioso ... Nunca plantei uma árvore!

— Pois é um dos três grandes atos, sem os quais, segundo diz não sei que filósofo, nunca se foi um verdadeiro homem ... Fazer um filho, plantar uma árvore, escrever um livro. Tens de te apressar, para ser um homem. É possível que talvez nunca prestasses um serviço a uma árvore, como se presta a um semelhante!

[...]

Não! O empenho era criar a árvore. Pela árvore contemplada na serra em sua verdadeira majestade, na beneficência da sua sombra, na frescura embaladora do seu rumorejar, na graça e santidade dos ninhos que a povoam, começara talvez, lentamente, o seu amor novo da terra. E agora sonhava uma Tormes toda coberta de árvores, cujos frutos e verduras e sombras, e rumorejos suaves, e abrigados ninhos, fossem a obra e o cuidado das suas mãos paternais (*Ibidem*, p. 93).

Assim, a ironia e os demais recursos estilísticos, apontados nesta breve análise, conferem à obra de Eça uma prosa cuja técnica realista remete-nos a experiências literárias que parecem querer dar conta de transcender a própria linguagem, tamanha é a sua potencialidade nos campos da trama, das personagens e no trato com a multiplicidade de sentidos que da obra emergem.

Considerações Finais

Ler qualquer obra de Eça de Queirós sempre se constitui num grande desafio, haja vista a vida literária empreendida por ele, o qual, segundo Batalha Reis,

Escrevia com extrema facilidade e, nesta época, emendava muito pouco: as imagens, os epítetos ocorriam-lhe abundantes, tumultuosamente, e ele redigia rápido, insensível a repetições de palavras e rimas ou a desequilíbrio de períodos, sem exigências críticas de forma, aceitando, comovido o que tão espontaneamente, tão sinceramente lhe ocorria.⁶

Extrema facilidade no ato de sua escrita acabou por levá-lo a produzir especialmente romances que são marcados pela pluralidade de vozes que se entrecruzam, como é o caso de *A Cidade e as Serras*. Mas esse entrecruzamento de vozes tem seu preço: a escrita de Eça é tomada por uma estilística literária que a torna singular. Sua capacidade de empregá-la lança mão de recursos de sua língua para fins eminentemente expressivos e estéticos.

A sensibilidade de Eça no trato com a língua coloca à disposição de seu leitor textos literários que primam pelo diálogo com o seu tempo. Por isso mesmo, suas obras permanecem atuais, atraindo esse mesmo leitor para o mundo de possibilidades contextuais. Tais possibilidades contextuais são viabilizadas ainda mais quando nos deparamos com o emprego de recursos estilísticos, cuja função precípua é brindar o texto literário com a expressividade que lhe é peculiar, sobretudo se levarmos em consideração a sua natureza, qual seja a de residir em sua função estética e artística, e, por isso mesmo, ao ser utilizada, em sua construção textual, a linguagem, de modo criativo e expressivo, provoca emoções, reflexões e interpretações no leitor, já que explora, por excelência, a subjetividade, a conotação e plurissignificação da linguagem.

Dessa forma, a plurissignificação da linguagem, no âmbito da escrita de *A Cidade e as Serras*, se viabilizou ainda mais com o emprego dos mais diferentes recursos estilísticos, pois são eles que também se encarregaram de disparar os chamados elementos afetivos da linguagem. E Eça de Queirós é um mestre no trato desses elementos afetivos. *A Cidade e as Serras*, assim, continua a representar o cuidado e o espero de seu autor para com uma escrita literária envolvente, atrativa, responsável pela ampliação do universo de novos leitores,

⁶ Citação retirada da obra intitulada “Eça de Queirós: a escrita do mundo”, produzida por ocasião do I Centenário da sua morte e publicada pela Biblioteca Nacional, Edições INAPA, Lisboa, 2000, p. 17.

que o diga a crescente fortuna crítica que gira em torno de seu espólio literário.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: A Teoria do Romance. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Encyclopaedia Britannica do Brasil. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1989.

QUEIROZ, Eça de. **A Cidade e as Serras**. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

SACRAMENTO, Mário. **Eça de Queirós**: Uma estética da ironia. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.

SANTOS, Valci Vieira dos. **Campo e cidade na poesia de Cesário Verde**. Vila Velha, Espírito Santo: Opção Editora, 2010.

SARAIVA, A. J.; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

SUHAMY, Henri. **As figuras de estilo**. Porto, Portugal: RÉ-S-Editora, Lda., s.d.

OS SABERES PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS (COM AUTISMO)

Edjane Silva de Melo (Universidade São Francisco) ¹

Daniel Novaes (USF) ²

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir acerca dos saberes pedagógicos do professor no processo educativo de alunos (com autismo) e parte do contexto das revoluções pelas quais a história, a cultura e a sociedade passam no decorrer do tempo. À medida em que a sociedade se transforma a educação é afetada por tais transformações que nos parecem serem moldadas, configuradas, pelas necessidades políticas e econômicas. Nesse processo, a escola reflete e refrata essas mudanças que são revolucionárias, históricas. No entanto, é importante demarcarmos que essas transformações nem sempre contemplam a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Como apontam Prestes, Tunes e Silva (2024, p. 163) ao afirmarem que a educação foi pensada para favorecer a classe nobre, os homens e os que seguiam a fé cristã, enquanto pra o resto da população seguia a alfabetização mecanizada para o cumprimento das demandas como mão de obra. Neste viés, a discussão em torno de uma educação mais justa e igualitária se torna necessária e urgente, sobretudo, no que tange a fundamentalidade do professor no processo educativo de seus alunos.

Ao olharmos para a escola como lócus de transformação e para o papel do professo como agente dessa transformação entendemos, como argumenta Pereira (2022), que os saberes do professor não são estáticos. Isso porque a compreensão de sua atuação e de sua

¹ Mestranda no Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Contato: edjane.melo@mail.usf.edu.br.

² Doutor em Educação; Universidade São Francisco. Contato: msdanielnovaes13@gmail.com; Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7451805891926069>. Vínculo de pós-doutoramento em curso: Universidade Federal de São Carlos e Universidade São Francisco. Professor doutor, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Contato: daniel.novaes@usf.edu.br.

responsabilidade pedagógica transcendem barreiras hegemônicas quando se ensinar torna-se um ato de atuação crítica e responsiva no mundo. O professor é responsável por sua própria formação e deve estar consciente de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como sugerem Prestes, Tunes e Silva (2024), o professor precisa ter um olhar atento às especificidades individuais do aluno, para possa interagir no meio como organizador desse ambiente social de desenvolvimento e propiciar o processo de aprendizagem.

Ao encontro de nosso objeto elencado, assumimos a teoria histórico-cultural de Vigotski (2001) e seus comentadores contemporâneos a fim de tecermos encontros possíveis em conceitos tais quais: linguagem e pensamento, no contexto educativo. De acordo com o autor, o professor assume o papel na Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) no que se refere aos instrumentos semióticos. Freitas (2001) esclarece que dentro do referencial vigotskiano o professor não é apenas um mediador (no sentido de estar no meio, entre). Sua função também é contemplada pelas ações de atuar, agir, mobilizar, organizar... os meios e a mediar intencionalmente suas ações, para que o estudante possa participar das práticas sociais presentes na escola.

Mas para tais ações, é preciso que o professor considere o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural, influenciado pelos saberes compartilhado nas relações sociais, o ensino da linguagem e a constituição da língua são conceitos significativas e relevantes para pensar nas significações ideológicas da linguagem no contexto histórico. Diante dessas reflexões, este texto ensaia discutir como a linguagem e o pensamento afetam contexto escolar e os saberes pedagógicos mobilizados no trabalho com alunos com autismo.

O texto será organizado a partir de alguns estudos: *“Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente”* (Prestes; Tunes; Da Silva, 2024); *“O desenvolvimento cultural da criança com autismo”* (Oliveira, Chiote, 2013); *“Génesis de las funciones psíquicas superiores”* (Vigotski, 1995); *“Colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente”* (Vigotski, 1997); *“A Quarta aula: a questão do meio na Pedologia”* (Vigotski, 1935/2010); *“Método de investigación”* (Vigotski, 1995); *“Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não)*

coincidências nas relações de ensino” (Smolka, 2010). “*Língua, linguagem e enunciado*” (Volóchinov 2017. Círculo de Bakhtin) e; “*A interação discursiva*” (Volóchinov, 2017). Explanaremos esses estudos em três seções. Na primeira dialogaremos a respeito da educação e o papel do professor no processo de aprendizagem da criança deficiente, na segunda abordaremos a linguagem e significação no processo de desenvolvimento, na terceira seção discutiremos o desenvolvimento da pessoa com autismo na perspectiva histórico-cultural.

A Linguagem e a Significação no Processo de Desenvolvimento Humano: Contribuições ao Ato Educativo

A linguagem é um dos principais elementos na constituição humana, estando presente desde sua concepção até sua inserção na sociedade, a linguagem é, portanto, um fenômeno estruturante para o processo de desenvolvimento cognitivo e acontece nas interações sociais.

Volóchinov (2017) aponta que a língua não é meramente um mecanismo de comunicação, mas um processo cheio de significações históricas e que o ensino mecanizado da língua, não nos permite pensar nos significados atribuídos pelo outro e o quanto esse processo dialógico é carregado de ideologias. Portanto, compreender a linguagem e a língua sob a ótica de uma natureza viva e dinâmica dos signos e significações linguísticas nos possibilita refletir sobre as práticas pedagógicas e o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Segundo Vigotski (1997) a fala e o pensamento se complementam no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, portanto a estruturação da linguagem é mais complexa do que simplesmente um mecanismo de comunicação.

Embora algumas teorias analisem a linguagem e a língua como um processo ontogênico, inato e natural ao sujeito. A linguagem não está relacionada apenas à língua ou ao ato de falar, mas aos mecanismos que possibilitam a construção do conhecimento e às ressignificações simbólicas que possibilitam ao sujeito sua constituição no mundo por meio das interações sociais. A linguagem, portanto, perpassa as ações comunicativas sejam elas, simbólicas, gestuais e tudo que tenha sentido mediador entre o sujeito e o mundo e que este,

seja capaz de ressignificar, visto que, o aprendizado e o desenvolvimento não acontecem de forma isolada, mas através da mediação de ferramentas culturais os símbolos e das interações entre pessoas.

Vigotski (1997) ressalta que o desenvolvimento humano é um processo social e cultural, em que as interações e ferramentas culturais, como a linguagem, reestruturam o pensamento e a consciência. Pino (2000) reforça que o processo de aprendizado seja influenciado pelo aspecto do histórico-cultural no contexto coletivo destacando o papel efetivo das interações sociais na formação do indivíduo. Enquanto o sujeito internaliza estas relações, os significados influenciam no processo de aprendizado, a tal ponto que não há separação entre o individual e o social.

Ainda sobre o processo de desenvolvimentos e as linguagens, Volóchinov (2017) ressalta que a língua não pode ser interpretada apenas como estruturas formais ou um conjunto de regras gramaticais, visto que a comunicação verbal é constituída dialogicamente em um processo contínuo, assim como os signos linguísticos, refletem valores sociais ideológicos. Desta forma, significar é reestruturar a língua e a linguagem dialogicamente ao passo que possibilite a interação dos sujeitos, a significação é o limite inferior do significar linguístico. A língua para Volóchinov (2017) não é um aspecto subjetivo, baseado apenas na intencionalidade impulsiva do falante, sem compromisso com a realidade do contexto histórico, mas a língua surge de uma necessidade comunicativa, com significado de interação, portanto constituída nas interações.

Segundo Vigotski (1997), as funções mentais superiores têm origem nas interações sociais por meio dos instrumentos simbólicos, que são internalizadas como processos intrapessoais. É por meio da mediação de instrumentos simbólicos, carregados de significados históricos e culturais que acontece a transição ou o aprendizado, que se consolidam na base do desenvolvimento cognitivo.

Dada a complexidade do processo de desenvolvimento das funções superiores, não puder ser acessado como objetos passíveis de mensuração direta na investigação, Vigotski amplia para incluir as dimensões sociais e históricas que afetam tanto o "sujeito pesquisador" quanto o "objeto de pesquisa". Sob essa ótica, novos métodos investigativos seriam enriquecidos ao incorporar essas

interações sócio-históricas como parte do processo de aprendizagem, do comportamento humano e das funções superiores do desenvolvimento.

A aquisição do conhecimento, segundo a perspectiva histórico-cultural, é um processo dinâmico, marcado pela interação entre sujeito "ensinante" e sujeito aprendente. Nessa relação, ambos se afetam mutuamente, sendo afetados pelas ações do outro. Essa interação intencional permite a geração ou reformulação das funções superiores, possibilitando a construção do conhecimento, contudo, esse processo não ocorre de forma linear, imediata ou homogênea, já que é profundamente subjetivo condicionado pelas vivências culturais e sociais de cada sujeito, sendo assim, o aprendizado é coletivo e internalizado de forma singular (Pereira, 2022), dependendo das ferramentas mediadoras e das experiências de cada indivíduo no contexto que se insere.

Desta forma, os contextos históricos e sociais possibilitam que o homem como matéria em transformação diante das relações que afetam ressignifique e desenvolvam suas potencialidades. Se pensarmos nesta abordagem no processo de desenvolvimento de uma criança autista, por mais que o diagnóstico diga que ela tem a estrutura biológica orientada para as dificuldades que pode atrasar ou limitar o processo de desenvolvimento, na abordagem de Vigotski, essas condições se transformam. Para o autor, o biológico não é desconsiderado, mas é no meio social e cultural, regido pelas leis históricas que se inicia o processo de desenvolvimento e aprendizado dessas crianças. Destacando que os signos e significados são construídos nas interações sociais, portanto intrínseco às relações históricas. A natureza social, ideológica da linguagem, está carregada de significados e, portanto, não deve se limitar apenas a conceitos linguísticos, mas precisa considerar os conceitos das palavras em contextualização com as relações que estabelecem com o sujeito.

Deste modo, ensinar a língua como uma estrutura individualista, autônoma, estática e sincrônica que ignoram as estruturas ideológicas e as relações de poder atribuída a linguagem descontextualiza a linguagem da estrutura viva, dinâmica e dialógica do contexto histórico-cultural.

O Ato Educativo e o Papel do Professor no Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Segundo Oliveira e Chiote (2013), a humanização e o desenvolvimento cultural da criança com autismo são um processo coletivo e dependente da interação social e do acesso aos bens culturais, sem as mediações e acessos necessários a criança pode ser considerada como incapaz. Ao refletir sobre o contexto escolar e nas demandas pedagógicas pautadas em um método de ensino vertical que preza o aprendizado quantitativo palpável, em que considera as dificuldades e não, as habilidades questiona-se, sobre possíveis modos de ensinar e de aprender.

Ao discutir a educação, os fazeres pedagógicos do professor e as relações de ensino, sob a perspectiva Histórico-cultural, diante do atual cenário da educação e, como estas relações afetam o processo de ensino aprendizagem da criança com autismo. Tomamos as discussões de Cautela, Lopes e Santana (2024) sobre a perspectiva estruturalista da educação diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que segundo os autores, limitam a compreensão no processo de alfabetização, por não considerar a linguagem, a língua e o protagonismo do sujeito no contexto histórico-social. Além de não possibilitar ações, interações e mediações necessárias para o processo de significação da aprendizagem. Volóchinov (2017) ao abordar a língua e a linguagem, se opõe ao objetivismo abstrato das concepções formalistas e estruturalistas que abordam a língua como um sistema autônomo e fechado. Sugerindo o estudo da língua como um fenômeno vivo e dinâmico, pois a linguagem se estrutura conforme o contexto histórico e as relações sociais que a constitui. Deste modo, ensinar a língua como uma estrutura autônoma, estática e sincrônica descontextualiza a linguagem da dinâmica dialógica no contexto histórico-cultural.

Diante dos apontamentos trazidos pelos pesquisadores, é necessário pensar sobre as possibilidades de uma educação realmente elucidativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento global dos sujeitos, considerando sua subjetividade e seu contexto histórico-cultural. Para tanto, seria necessário à reestruturação da educação em que métodos padronizados e técnicos com princípios excludentes

sejam reformulados em detrimento de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a subjetividade dos alunos e, possibilite a compreensão ampla da comunicação e da construção de significados. Valorizando a diversidade de aprendizagem, por meio das mediações de ferramentas culturais e das interações pessoais, como sugere Vigotski (1995).

Ao abordar o papel do professor, seus fazeres pedagógicos e as relações de ensino, sob a perspectiva Histórico-cultural e como estas relações afetam o processo de ensino aprendizagem. Smolka (2010) ressalta que o processo de ensino aprendizagem só é possível em um contexto dialético e estruturado por meio das interações relacionais, que dialogam com os interesses, vivências dos alunos e a contextualização das práticas pedagógicas dos professores. Stetsenko (2016) considera que a prática é o constructo central no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos e não pode ser mecanizado, mas deve designar significado às interações que o sujeito estabelece com o outro em suas relações, devendo ser uma ação intencional e transformadora.

Para a teoria vigotskiana, não se dissocia da prática, mas a prática intencionada fundamenta a teoria em um processo dinâmico coletivo dentro de uma práxis evolutiva.

Sendo assim, seria então papel do professor, contextualizar as vivências, ressignificar as teorias, reestruturar suas práticas em ações intencionais, diante das necessidades subjuntivas dos alunos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária a fim de promover um ensino qualitativo? Ao analisar a Metodologia Transformativa, Stetsenko (2016) sugere que o processo de desenvolvimento e constituição do sujeito deve ser analisado pela vertente onto-epistemológica visando suas relações, interações, mediações, internalizações e ações sociais, visando uma sociedade de igualdade social. Desta forma, a educação deveria partir da premissa que mediações intencionais, estratégias e didáticas apropriadas, propiciam o desenvolvimento igualitário dos aprendentes “típicos e atípicos”.

Considerando o contexto escolar às práticas pedagógicas e ao sistema educativo paliativo, que negligencia a subjetividade e as potencialidades de aprendizado das crianças atípicas. Vygotsky (1997) ressalta a importância de mediações pontuais e significativas de acordo com as necessidades individuais dos alunos deficientes e

abordagens educacionais que reconheçam as habilidades e valorizem as interações no contexto histórico-cultural, como fator importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Dado o papel primordial que o professor exerce no processo educativo, as relações que estabelece com os alunos, seus objetivos, conhecimentos científicos, considera-se que seu foco seja a aprendizagem. Desta forma, Geraldi (2013) ressalta que as interações pedagógicas que afetam as práticas do professor e o processo do aluno, dependem do engajamento do aluno para que a atuação intencional do professor sobre a aprendizagem se efetive significativamente. Entendendo que as relações não se baseiam apenas nas ações pedagógicas, mas perpassam as interações entre ambos de forma dialógica, as ações efetivas e os saberes dos professores, deveriam ser considerados a partir de uma abordagem dialógica e transformadora.

Contudo, para se pensar no papel do professor na atual sociedade, também se faz necessário refletir sobre este papel diante das prescrições educacionais como currículos, diretrizes institucionais, burocratização das práticas pedagógicas, aliados ao esvaziamento social de seu papel no contexto escolar, que também comprometem sua saúde. Um exemplo marcante da pressão sofrida pelos professores foi à morte da professora que sofreu um mal súbito durante uma reunião pedagógica. Além de gerar grande comoção, o episódio levantou debates relevantes sobre as condições de trabalho desses profissionais, o que evidencia como as exigências excessivas por metas e resultados impactam na saúde dos professores.

Diante deste cenário, é de suma importância pensar sobre as reais possibilidades de garantir uma educação inclusiva e humanizada, em um contexto que não considera a necessidade do educador, propicia condições mínimas de suporte para o exercício de sua profissão, tampouco apresenta mobilizações que propicie à subjetividade aluno. Para Smolka (2010) o processo de ensino aprendizagem só é possível em um contexto dialético e estruturado por meio das interações relacionais, que dialogam com os interesses, vivências dos alunos e a contextualização das práticas pedagógicas dos professores. Portanto, os modelos tradicionais de ensino refletem

a dicotomia do ensino respeitoso e inclusivo exposto nas leis e a realidade estrutural da educação.

A contrapartida do conhecimento e das práticas convencionais que desvaloriza os compromissos ontológicos Stetsenko (2016) sugere novos caminhos, em que elementos construtivos combinem com a prática formativa e o envolvimento coletivo para reorganizar novas ações, baseados nos pressupostos da Ética e valores ativistas que busquem a justiça social. Considerando as questões de aprendizagem e do processo sobre qual esse fenômeno acontece, nos leva a indagar ou ao menos refletir sobre a dimensão do ensinar e aprender. Das formações e transformações que vão acontecendo ao longo desse processo de interação constante do sujeito com o outro e no contexto histórico-cultural, o que acreditamos ser efetivo e construtivo.

Para um Trabalho Prospectivo

Este estudo aborda análises pertinentes a respeito de uma reestruturação nas práticas educacionais, principalmente no que refere a aprendizagem de crianças com autismo. Ao refletir sobre o contexto educacional sob a perspectiva Histórico-cultural, evidencia-se que para uma educação de veras emancipatória, são necessárias mudanças urgentes dos métodos tecnicistas padronizados que engendram a educação. A se pensar em uma educação transformadora pautada nas vivências e na subjetividade do aluno, é de suma importância papel agente do professor nas ações mediadoras intencionais que auxiliem no desenvolvimento integral do aluno. Deste modo, a efetivação de uma educação inclusiva e humanizada demanda, além dos conhecimentos científicos, compromisso ético, reorganização das práticas, valorização da singularidade e reafirmação dos pilares inegociáveis para a significação e construção da linguagem dialógica como natureza viva da constituição do sujeito e das interações sociais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Considerando as particularidades do desenvolvimento subjetivo da criança com autismo e a complexidade da educação e do processo de aprendizagem, a perspectiva histórico-cultural vigotskitiana e de seus interlocutores contribuem de forma significativa para uma

educação mais efetiva fundamentadas nas interações sociais e práticas pedagógicas mais humanizadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Senado Federal*, Brasília, DF, 2023.

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

CAUTELA de Almeida Machado, M. L. da Silva Vidal Cid LOPES, P., & SANTANA, A. P. (2022). **Os Sentidos da Alfabetização na BNCC: Leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem.** *Linguagens, Educação E Sociedade*, 26(52), 50–81. <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2989>

FREITAS, M. T. de A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: Freitas, M. T. de A. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.**

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: Freitas, M. T. de A. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28

OLIVEIRA, I. M. de; CHIOTE, F. de A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.(org..). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 173-198

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental.** 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba).

PINO, A. **A criança e seu meio:** contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP* [online]. 2010, v. 21, n. 4, pp. 741-756. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>>.

PINO S. A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade.** Número especial. 2000, p. 45-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

SMOLKA, A.L.B. Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (orgs.) **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 107-128.

STETSENKO, A. Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa. **Educação**, 39(4), s32-s41, 2016, <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, p. 47-96.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Língua, linguagem e enunciado. In: Volóchinov, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 173-200.

ZANELLA, Andréa Vieira. A psicologia de Vygotski: resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 16, p. 43-61, 1994.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23851/21382>

INVISIBILIDADE PERSISTENTE: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Darlean de Sá Ramos (UEFS) ¹

Marylia da Silva Barreto (UEFS) ²

Najara Conceição de Oliveira Vieira (UEFS) ³

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo desfavorecida a partir da não aplicabilidade de políticas públicas que norteiam essa modalidade de educação como a negligência estatal, a falta de investimento voltado para esse público, pois as políticas públicas tradicionalmente estiveram omissas há décadas negando o acesso à educação a milhões de brasileiros, dentre esses, estão os sujeitos da EJA. Nesse sentido, as políticas públicas podem ser melhor entendidas como:

Diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 3).

A definição apresentada por Teixeira (2002) evidencia a formalização e intencionalidade das políticas públicas, mas, observa-se que, no contexto da EJA, há uma disparidade significativa entre o que os documentos oficiais mencionam e o que é de fato executado no cotidiano escolar da EJA. A falta de investimentos específicos, e a aplicação indevida desses recursos muitas vezes não contempla as singularidades dessa modalidade de ensino, a EJA.

¹ Mestre em Educação (PPGE/UEFS). Contato: darleantec@gmail.com .

² Mestre em Educação (PPGE/UEFS). Contato: marymatik@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação (PPGE/UEFS). Contato: arajan8o@gmail.com .

Sendo assim, as políticas públicas que marcam o processo histórico da EJA foram pensadas e até os dias atuais continuam sendo colocadas em segundo plano como insuficientes. Na contemporaneidade, essa modalidade educacional enfrenta desafios estruturais complexos, exigindo reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas e educativas.

A EJA traz consigo uma herança de exclusões históricas. Como destacam Vasques, Anjos e Souza (2023), essa modalidade de ensino é marcada por processos de negação de direitos que refletem as desigualdades vividas por parcelas significativas da população brasileira, especialmente os grupos historicamente excluídos do campo político, econômico, cultural como também social. O reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica constitui uma conquista histórica tardia, consolidada apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) já no final do século XX. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que a defasagem educacional que contribui para a perpetuação da exclusão social, comprometendo o exercício pleno da cidadania por parte desses sujeitos.

Garantir seu direito à educação, ainda não plenamente efetivado, é urgente. A escola representa para eles um espaço crucial de escolarização, ampliação da atuação social e profissional. Nesse sentido, Vasques, Anjos e Souza (2023, p.10) ressaltam que "o trabalho com jovens e adultos, as contribuições trazidas de suas vivências podem ser extremamente produtivas na articulação com novos saberes".

Neste cenário, os recursos pedagógicos assumem papel vital. Para Policarpo & Steinle (2008), eles são mecanismos que contribuem para que o professor tenha a possibilidade de melhor problematizar questões que norteiam o movimento da alfabetização promovendo o engajamento e o empoderamento desses sujeitos a partir de práticas educativa dialógicas e que partam das vivências desse público. Esses recursos, quando contextualizados, contribuem para a construção de conhecimento crítico.

Contudo, sua implementação eficaz demanda mais que simples inserção: é necessário reconhecer que não basta apenas inserir os recursos didáticos e pedagógicos. Mas, acima de tudo é preciso lançar "mãos" de estratégias que dialogam com os dizeres e anseios dos

sujeitos da EJA que historicamente tiveram que abandonar a escolarização por diversos motivos, como a falta de condições financeiras para continuar o processo em formação, vivências diárias que se divide entre turnos de trabalho precarizado e responsabilidades familiares.

Além disso, a falta de incentivo por parte dos governos com a não aplicabilidade de políticas públicas direcionadas para a EJA e sua efetividade no que diz respeito à condução de uma educação que priorize as vivências, as histórias de vida e o movimento constante pelo processo da escolarização, uma vez que por diversos motivos foram colocados em segundo plano.

Diante desta realidade, o presente artigo, de natureza qualitativa e bibliográfica, tem como questão de investigação a seguinte proposição: De que forma as políticas públicas educacionais voltadas à EJA têm contribuído para garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para seus estudantes? Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender os impactos das políticas públicas educacionais na efetivação do direito à educação na EJA, considerando os aspectos de acesso, permanência e qualidade do ensino. Através de uma revisão bibliográfica, objetivamos compreender os impactos dessas políticas públicas educacionais na efetivação do direito à educação na EJA, considerando os aspectos de acesso, permanência e qualidade do ensino.

Discussão Teórica

Este estudo provoca o leitor a ter um olhar mais direcionado aos sujeitos da EJA, esses historicamente foram invisibilizados, ou seja, que tiveram seus direitos de acesso e permanência negado no que diz respeito às políticas públicas educacionais. O perfil dos estudantes da EJA evidencia essas barreiras. Conforme Barauna *et al.* (2022, p. 145),

As características dos sujeitos que compõem a massa de estudantes da EJA, por si só já os colocam em uma situação de invisibilidade. São trabalhadores de origem humilde, muitos em situação de vulnerabilidade social, pessoas vindas de camadas populares e com amplo histórico de direitos negados. O próprio acesso às carteiras escolares se dá através de constantes lutas pela manutenção desse direito legalmente constituído.

Os sujeitos da EJA trazem consigo marcas identitárias como as trajetórias de exclusão educacional e apresentam um perfil singular no que tange ao modo de vida e de se relacionar com o meio em que estão inseridos. Quando essas formas de ser e viver são negligenciadas, materializa-se o abandono escolar, fenômeno que transcende a desistência individual, revelando antes o fracasso do sistema em acolher realidades distintas que esses sujeitos vivenciam durante suas jornadas de trabalho e convívio familiar, social, cultural como também econômico.

Sobre a categoria EJA, os autores Neto *et al.* (2021), apontam que essa modalidade de ensino surgiu como forma de reparar o processo histórico de negação de direito à educação a esse público. Os sujeitos da EJA sempre receberam o estigma de seres acrílicos. Justo por isso que os pesquisadores defendem uma educação de Jovens e Adultos pautada na compreensão freiriana de ensino, a qual tem como base a formação de sujeitos ativos, críticos da realidade, autônomos e emancipados.

Nesta perspectiva de ensino, por exemplo, o letramento e a alfabetização são contextualizados na realidade social experienciada pelos estudantes possibilitando uma leitura crítica do mundo em um aprendizado dinâmico e associado à realidade social.

Assim sendo, Freire (2001) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra isso implica em uma comunicação multilateral na qual o professor deixa de ser o detentor do conhecimento passando para o papel de mediador do processo de aprendizagem, levando o estudante a deixar de ser um mero espectador passivo para pensador reflexivo e consciente de seu processo de ensino como também da aprendizagem. Para Freire (2005, p. 193) “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.

Corroborando com a escrita do autor acima, é perceptível que os sujeitos da EJA precisam e devem ter seu lugar de fala, de escuta e ao mesmo tempo um movimento reflexivo em favor de seu processo de escolarização para que a “liberdade” seja vista, sentida e colocada em prática como parte do empoderamento dos sujeitos dessa

modalidade educacional. Além disso, é preciso pensar e colocar em execução uma educação como prática da liberdade que garantam os direitos e deveres. E, nesse movimento que faz parte do próprio processo de alfabetizar-se, letrar-se, empoderar-se e partilhar saberes e viveres no meio social em que estão inseridos e fazem destes um grande espaço para uma aprendizagem entre os pares, onde concordar e discordar fazem parte desse processo.

Neto *et al.* (2021) enfatizam ainda que, ao longo de décadas foram negligenciadas ações como o direcionamento de verbas públicas para que os jovens e adultos se sentissem motivados, depois de um dia trabalho a continuarem na escola. Sendo assim, para que a EJA cumpra seu papel de modalidade que busca a reparação histórica aos sujeitos que não acessaram à educação, é imprescindível um olhar mais sensível e ações concretas por parte dos gestores públicos. Isso significa não apenas garantir o acesso, mas, acima de tudo, assegurar a permanência e a qualidade do ensino para esses jovens e adultos que conciliam trabalho, estudo, família e uma inegável força de vontade. A invisibilidade histórica dos sujeitos da EJA é posta por Fantinato *et al.* (2020, p. 19),

A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explicaria a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas, circunscritas à precariedade e à provisoriedade, quase sempre relacionadas apenas à preparação para o mercado de trabalho. Estas e outras considerações nos levam a questionar qual seria a pertinência da educação não presencial para a EJA, a partir da verificação de que, como já destacamos, uma grande parcela de seus estudantes vive em contextos de grande desigualdade social e vulnerabilidade. Como garantir que tais práticas curriculares proporcionem um processo de ensino e de aprendizagem que estejam direcionadas às especificidades desses estudantes, e não signifiquem processos de invisibilização de seus indivíduos.

Segundo Souza (2021), o objetivo da EJA é atender um público específico que por ausência de política pública, não foi assegurado o direito no que diz respeito ao acesso e a permanência na educação escolar e por esse motivo, não concluíram o ciclo formativo. Para Fantinato *et al.*, (2020, p. 118),

A EJA tem significado um processo de invisibilização de seus estudantes, indivíduos que, muitas vezes, já são invisibilizados em nossa sociedade. Tem significado também a desumanização dos sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos, por contribuir para o aumento das múltiplas exclusões a que são submetidos.

A educação escolar, sempre foi privilégio da elite, excluindo assim os negros, pobres, deficientes e mulheres desse processo, esses que compõem parte do corpo da EJA. Vasques; Anjos; Souza (2023) afirmam que foi preciso muita luta e resistência para que as pessoas historicamente excluídas pudessem acessar a política pública da EJA.

Vasques; Anjos; Souza (2023), defendem ainda que a EJA precisa de mais investimentos em ações que agenciem maior interação entre alunos e professores. Partindo de práticas pedagógicas dialógicas em que os sujeitos se deparam com espaços escolares que possam relatar seus lutos e lutas, suas histórias, compartilhar seus saberes e espaços que se ofereça como caminhos para a superação das muitas dificuldades encontradas durante suas trajetórias e vivências como sujeitos de direitos e deveres.

A EJA é uma modalidade de ensino que é “fruto” de muitos movimentos de lutas e resistência e que lutar pela sua permanência é reparar uma dívida histórica que o Brasil tem com trabalhadores, pessoas de baixa renda, mulheres e negros. Nesse sentido, lutar pela EJA é termos a possibilidade de construção de um país com mais igualdade de raça, de gênero e de classe e menos injustiça social, econômica, política e cultural.

É necessário incluir essa modalidade de ensino no rol das discussões do campo educacional e evidenciar que os estudos sobre as políticas públicas para a EJA ainda carecem de investimentos que possibilitem não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade do ensino. A EJA precisa ser vista como uma modalidade de extrema importância para um grupo de pessoas que querem ter acesso à educação, e retomar o processo de escolarização como um direito que lhe pertence e é assegurado por lei. Nesse sentido, os estudos de Barauna *et al*, (2022, p. 147) destaca que:

Somente através da participação em fóruns, associações e movimentos de base, da leitura crítica, da prática contextualizada é que nos fortalecemos e nos preparamos para continuar e intensificar a

resistência; na busca pelo reconhecimento da educação como bem comum, direito público e subjetivo, conforme previsto na Carta Magna; assim seremos capazes de transformar e ressignificar a realidade em que vivemos; da consciência ingênua à consciência crítica, como diria nosso mestre Paulo Freire.

Para Barauna *et al.* (2022), a luta é por uma EJA que tenha como princípio ético, político e estético uma prática educativa voltada para a liberdade e não para o aprisionamento de ideias, reflexões e empoderamento dos sujeitos que são público-alvo da EJA.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por meio da análise de literatura composta por artigos e autores que discutem questões centrais para a EJA, com ênfase nas políticas públicas educacionais e no uso de recursos pedagógicos voltados para essa modalidade de ensino. O artigo tem como propósito refletir acerca das questões que norteiam as políticas públicas que possibilitam o acesso, a permanência, mas também a qualidade do ensino ofertada aos sujeitos da EJA, em especial, considerando os desafios enfrentados por populações historicamente excluídas. Além disso, tiveram seus direitos negado ao acesso a uma educação na idade “certa”, ou seja, o processo de escolarização nas etapas compatíveis com a idade-série.

A escolha por essa metodologia é por sua adequação aos estudos pesquisados, os quais são fontes de reflexão para a construção desse texto, corroborando com as possibilidades para desvendar as complexas interações entre as políticas públicas educacionais e o acesso, permanência e qualidade do ensino da EJA para os sujeitos dessa modalidade de ensino. A discussão teórica que fundamenta este estudo foi construída com base em fontes acadêmicas relevantes, como artigos científicos, livros e documentos oficiais da área da educação.

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios de pertinência temática e relevância teórica, buscando autores e obras que oferecem reflexões aprofundadas sobre a EJA, as políticas públicas educacionais e os princípios da educação emancipatória. Entre os autores analisados, destacam-se Barauna *et al.* (2022),

Fantinato *et al.* (2020), Vasques, Anjos e Souza (2023), Souza (2021), Neto *et al.* (2021), Policarpo e Steinle (2008), Teixeira (2002) e Paulo Freire (2005), cuja obra é fundamental para pensar a educação como prática da liberdade. Também foram utilizadas legislações e orientações institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA (2000), que asseguram, ao menos formalmente, o direito à educação para jovens, adultos e idosos. Essas fontes contribuíram para a construção de uma análise crítica e situada, que articula os debates acadêmicos com as práticas e desafios enfrentados cotidianamente na EJA.

O estudo busca compreender como essas políticas dialogam ou deixam de dialogar com as reais necessidades dos sujeitos da EJA, muitos dos quais enfrentam múltiplas formas de exclusão, seja por questões de classe, raça, território ou faixa etária. A escolha por essa temática parte do reconhecimento de que esses sujeitos carregam histórias de luta e resistência, e que o direito à educação não pode ser pensado apenas em termos formais, mas como um processo de valorização, emancipação e pertencimento. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da educação como prática transformadora, questionando quais políticas públicas, de fato, têm sido efetivas na construção de uma escola mais justa, acolhedora e inclusiva, onde os recursos pedagógicos, sejam utilizados de maneira significativa e acessível a todos os sujeitos da EJA.

Considerações Finais

No presente estudo realizado através de referências bibliográficas, se debruçando acerca das políticas públicas educacionais que abarcam a EJA, é visível que não há uma atenção por parte dos governos mais direta e focada na melhoria da qualidade do ensino para que os sujeitos consigam ter acesso, permanência, mas também um processo emancipatório galgado pela reflexibilidade que é característico do próprio pensar nesta modalidade educacional.

Para além disso, é preciso também pensar em ações mais pontuais como rodas de conversas, círculos de culturas dentre outros que possibilitem o ingresso e a continuidade desses sujeitos frente a

uma processo de escolarização que coaduna com as práticas educativa que são inerentes ao movimento reflexivo do público que são atendidos pela EJA. Portanto, pensar em políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino requer acima de qualquer movimento conhecer os processos históricos que deram visibilidade como também permitiram continuar na luta, na (re) existência para que com o passar dos tempos fosse sendo possível ocupar outros espaços de construção coletiva para melhor se pensar e colocar em prática as políticas públicas que dão sustentação e ao mesmo tempo são os pilares que ergue a EJA.

Logo, não há como pensar em EJA, antes de conhecer, compreender e refletir que são os sujeitos dessa modalidade educacional. De onde vem, quais seus anseios em retomar seus estudos, mas também se faz necessário unir forças em prol do fortalecimento de toda essa mudança, inclusive dos que deram o “pontapé” inicial, para que aos poucos esse movimento crescesse e fosse se tornando mais robusto. Apesar de ainda com todo esse processo histórico, carecer de movimentos constantes para não perder aquilo que foi conquistado por meio de muitas lutas, batalhas e (re)existências.

A efetivação do direito à educação, prevista em leis, decretos e diretrizes, não se concretiza apenas por meio do acesso formal à matrícula, mas depende da criação de condições reais para a permanência com qualidade no processo educativo. Isso implica, por parte do poder público, o compromisso com políticas que garantam infraestrutura adequada, materiais didáticos contextualizados, formação continuada para os educadores e, especialmente, o uso consciente e formativo dos recursos pedagógicos. Tais ações, quando implementadas de maneira articulada, podem potencializar o ensino e valorizar a experiência dos sujeitos da EJA, promovendo não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 011*. Brasília: MEC, 2000.

BARAUNA, Cristiano de Jesus de Oliveira et al. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PADEMIA DE COVID-19. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, p. 140-150, 2022.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas; DE MOURA DIAS, Julio Cesar. " Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 104-124, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NETO, Alberto Lopo Montalvão et al. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CENÁRIO DE PANDEMIA: REFLEXÕES DOCENTES. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 8, n. 1, p. 352-369, 2021.

POLICARPO, Ivani; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. Contribuições dos recursos alternativos para a prática pedagógica. **Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Cadernos PDE, Curitiba: SEED/PR**, v. 1, n. 2345-8, p. 93, 2008.

SOUZA, Viviane Ferreira. **A Educação de jovens e adultos no período de pandemia da covid-19: uma análise das estratégias desenvolvidas pelos professores nas aulas remotas**. 2022. Trabalho de conclusão de curso - Universidade federal de Pernambuco. Caruaru,

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Salvador: AATR**, v. 200, p. 09, 2002.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>.

NELSON E JOÃO: REVOLUÇÃO PASSIVA À BRASILEIRA EM CAMPO

Clayton Cardoso Romano (UFTM)¹

Giulia Constante Simões (UFU)²

Da “Revolução Radical-Jacobina” à “Revolução Passiva”

Vincenzo Cuoco e a revolução passiva. Vincenzo Cuoco chamou de revolução passiva a revolução ocorrida na Itália, como consequência imediata das guerras napoleônicas. O conceito de revolução passiva me parece exato não só para a Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passar pela revolução política de tipo radical-jacobino (GRAMSCI [1930-1932], 2002, p. 209-210).

Tratar de revolução é lidar com tema explosivo, especificamente por: 1) envolver a validação do termo revolução enquanto chave primordial do paradigma moderno, tecido desde meados do século 15, responsável direto por abrir as portas da modernidade, garantindo assim acesso ao progresso humano e ao desenvolvimento social; 2) remeter à evento histórico específico, a Revolução Burguesa na França (1789-1799), concebida enquanto fato gerador de práticas, princípios e valores, estes convertidos em fórmulas e conceitos mobilizados em sua análise, determinando com isso a compreensão da própria ideia de revolução; e 3) fixar o “89 francês” como modelo histórico definitivo, de modo a autorizar o empréstimo do termo revolução somente a processos que exibam caracteres similares aos vistos na França setecentista, descartando de antemão experiências históricas que não cumpram o roteiro “radical-jacobino”.

Começemos pelo começo. Faz sentido falar em revolução ainda hoje? Podemos seguir fazendo uso do conceito para qualificar não só experiências históricas, passadas, mas também processos contemporâneos, presentes? Em que medida os termos oferecidos pelo “89 francês” permanecem válidos, mais de 200 anos depois, para

¹ Doutor em História (UNESP-Franca). Docente vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: clayton.romano@uftm.edu.br.

² Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: giuliasimoes1@gmail.com.

entendimento e chancela de fenômenos absolutamente diversos entre si? A ideia, a categoria, enfim, o conceito de revolução segue universal ou, na aventura da modernidade, “tudo que é sólido desmancha no ar” (Berman, 1986)?

Revolução, enquanto conceito, é algo relativamente recente na história da humanidade. Embora Platão e Aristóteles já identificassem a sucessão das várias formas de governo por meio de sequências cíclicas e alterações na composição do grupo dirigente, estas não resultariam em alterações fundamentais, nem mesmo nas esferas social e econômica. A palavra revolução só surgiu no contexto da Renascença, entre os séculos 14 e 16, em “referência ao lento, regular e cíclico movimento das estrelas, como que a indicar que as mudanças políticas não se podem apartar de ‘leis’ universais e implícitas” (Pasquino, 2000, p. 1123).

Somente no século 17 a palavra passou a ser empregada em sentido propriamente político, valendo-se da Revolução Inglesa (1688-1689), que encerrou longo período de guerra civil e restaurou a monarquia, para “indicar o retorno a um estado antecedente de coisas, a uma ordem preestabelecida que foi perturbada” (Pasquino, 2000, p. 1123). Repetindo o “lento, regular e cíclico movimento das estrelas”, o exemplo inglês teve o mérito de inaugurar o uso político de revolução a partir a associação entre o movimento estelar, astronômico, natural, e o desfecho daquele processo político, histórico, humano.

A Independência dos Estados Unidos (1775-1783) deu novo significado ao termo, indicando não mais o retorno “a uma ordem preestabelecida”, mas, ao contrário, o seu rompimento. A designação “Revolução Americana”, no entanto, jamais desfrutou de consenso, em que pesem seu caráter anticolonial e seu original federalismo, havendo quem a trate nos marcos de uma guerra de libertação nacional, “uma vez que as relações socioeconômicas permaneceram substancialmente invariáveis e as elites políticas que emergiram pertenciam já ao estrato superior da sociedade colonial” (Pasquino, 2000, p. 1123).

1789, “o surgimento da revolução francesa” (Lefebvre, 2019), imprimiu, enfim, tons aparentemente definitivos ao termo, atrelando-o à noção de ruptura, de corte violento com o passado. Alterou assim seu sentido original de movimento lento, regular e cíclico para o de

mudança política radical da ordem preestabelecida, promotora de alterações fundamentais também nas esferas social e econômica. Sob a fórmula “radical-jacobina”, a ideia de revolução invadiu o moderno, reivindicada em sem-número de “atualizações”, ocorridas sobretudo a partir do século 20: Revolução Russa (1917), Revolução Chinesa (1949), Revolução Cubana (1959)... (Faria, 2001).

Fez mais passou a não se limitar aos fenômenos políticos, estendendo-se a outras dimensões da vida coletiva. Ótimo exemplo foi a Revolução Industrial desencadeada a partir da Inglaterra, entre os séculos 18 e 19, e sua mudança radical na produção, na circulação e no consumo de mercadorias, condição essencial para o estabelecimento do capitalismo. Naquele contexto, Marx e Engels inovam ao associar revolução ao proletariado já no *Manifesto do Partido Comunista* (1847/48): “acompanhamos a guerra civil mais ou menos encoberta no interior da sociedade existente, até o ponto em que ela irrompe em uma revolução aberta e o proletariado funda o seu domínio com a derrubada violenta da burguesia” (2014, p. 44).

A fórmula “radical-jacobina” seguia viva, embora em outros contextos e com novos atores. Coube a Antonio Gramsci (1891-1937) encarar a questão sob novo prisma ao partir da original formulação de Vincenzo Cuoco (1770-1823), para quem a revolução napolitana de 1799, suscitada pelo impacto do “89 francês” e das guerras napoleônicas, “restringiu-se a um grupo relativamente exíguo de intelectuais e não soube se ligar às concretas necessidades do povo”, ao contrário dos franceses que, segundo ele, “teriam realizado uma verdadeira ‘revolução ativa’, com ampla participação popular” (Coutinho, 2011, p. 364).

Da “revolução passiva” de Cuoco, Gramsci extraí a possibilidade de acesso ao moderno, via revolução, “através de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passar pela revolução política de tipo radical-jacobino” (Gramsci [1930-1932], 2002, p. 209-210). Para tanto, compreende que “a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla”, implicando num processo dialético e permanente de “absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos” (Coutinho, 2011, p. 318).

Para Gramsci, o processo de unificação italiana conhecido como *Risorgimento* (1815-1870) realizou-se “sem ‘Terror’, como ‘revolução sem revolução’, ou seja, como ‘revolução passiva’” (Coutinho, 2011, p. 318). Admitindo a ocorrência de transformações moleculares, isto é, da dialética incorporação, por parte dos grupos dirigentes, de interesses e necessidades oriundos de grupos e setores subalternos da sociedade, Gramsci demonstra “como, sob um determinado invólucro político, necessariamente se modificam as relações sociais fundamentais e novas forças políticas efetivas surgem e se desenvolvem” (Coutinho, 2011, p. 316).

Articulando a antítese “revolução-restauração”, o conceito de revolução passiva em Gramsci permite a compreensão de contextos que, eventualmente inspirados pelo “89 francês”, dispensaram a fórmula “radical-jacobina” em seus respectivos processos nacionais rumo à modernidade, alcançada via “transformismo molecular”. Parece ser este o caso do Brasil que, “mais que qualquer outro país da América Ibérica, esta vasta região do continente americano que chega à modernização em compromisso com seu passado”, possa ser caracterizado como o “lugar por excelência da revolução passiva” (Vianna, 2004, p. 43).

Se, de fato, “o futebol explica o Brasil” (Guterman, 2014), não será o futebol uma expressão nacional-popular da revolução passiva à brasileira?

“O Futebol Explica o Brasil”?

Definido por Eric Hobsbawm como “a religião leiga da classe operária” (apud. Wisnik, 2008, p. 43), o futebol tem maneiras diversas e intensas de imprimir sentido social e político nos quatro cantos do mundo. Não de hoje, e assim como Hobsbawm propunha, sua emergência histórica deu ao jogo um sentido atribuído pela classe proletária que determinou seu espaço nas sociedades em que se constituiu.

No Brasil, e de nem tão leiga forma assim, o futebol aportou no final do século 19 como um esporte de elite. Prestes a virar o século, o país experimentava o início de uma revolução urbana já vivida pelos europeus há quase duzentos atrás. A intensa chegada de imigrantes, incentivo da nova República que se negava a facilitar a cidadania aos

negros recém — e em tese- libertos, movimentava a produção econômica através do café e do investimento em obras de infraestrutura, com destaque para a indústria férrea de transporte. A vida social também se construía contíguo a República. Línguas, culturas, indústria, gente. O paradoxo brasileiro se fazia plural e coletivo, campo propício para o “esporte bretão”.

Em sua tradicional versão, o futebol chega ao Brasil através do filho de ingleses Charles Miller. Nascido em São Paulo, Miller cresce em meio ao trabalho do pai na *San Paulo (Brazilian) Railway Company Limited*, empresa inglesa que vem ao Brasil no boom industrial das ferrovias. Mandado pela família para estudar na Inglaterra em 1884, aos 9 anos de idade, Charles Miller encontra o futebol. Surgido em meio a grande massa operária produzida pela Revolução Industrial, o esporte era considerado símbolo da violência e excomungado pela elite. A repressão e hostilidade com o qual eram tratados os praticantes de tal esporte na Inglaterra, fizeram com que rapidamente fosse institucionalizado e aculturado pela elite. Ainda na metade do século 19, os Ingleses uniformizaram e criaram regras para o jogo, os times já nasciam com caráter profissional e, com locais específicos para ser praticado, o futebol se afastou de vez do público, do popular.

Segundo o jornalista Marcos Guterman (2014), já havia registros da prática de algo similar ao futebol anos antes da chegada de Miller, seja no litoral sudeste brasileiro com marinheiros ingleses, ou mais ao sul do país sofrendo influência latino-americana. Fato é que, em termos competitivos e de organização é a partir do final do século que se realmente experimenta o que mais tarde se tornaria fenômeno no Brasil.

Como se nota, são iniciativas esparsas e movidas por mera diversão, sempre coordenadas por ingleses ou conduzidas por eles. Não havia campo adequado nem equipamento – as bolas, por exemplo, eram uma raridade. O que Miller introduziria no Brasil seria o perfil competitivo do futebol, com suas regras, limitações e artimanhas, provável razão pela qual ele é considerado o pioneiro desse esporte no país (p.18).

Com o esporte a esses termos, Charles Miller chega ao Brasil. Com a bola e o livro de regras na mala, apresenta a sua sociedade um esporte cuja coletividade se destacava em meio as modalidades por

aqui conhecidas. De estrutura também elitista, o golfe, críquete e as corridas de cavalo eram o fino trato do esporte brasileiro, ganhando destaque nas primeiras páginas que começavam a se dedicar ao esporte nos jornais.

Aliando a aristocracia inglesa à elite paulistana e carioca, o amadorismo notado nos primeiros anos de futebol aqui no Brasil, tinham um propósito educativo de cumprimento das regras, acentuação do cavalheirismo e da polidez da alta classe. O que não predominou quando, em pouco tempo, o esporte se fundiu aos trabalhadores de chão de fábrica. Surgia no fundo das indústrias, nas horas dedicadas ao lazer, precário e de várzeas a massificação e apropriação do futebol pelas classes subalternas.

Ainda segundo Guterman, o primeiro jogo oficial registrado no Brasil aconteceu em 1895, organizado por Charles Miller e disputado por funcionários da companhia de gás *The Team of Gaz Company* e da *São Paulo Railway* em um campo de várzea no Brás, bairro proletário da cidade de São Paulo. Com muitos jogadores em campo vestindo calças, por falta de uniformes adequados, *São Paulo Railway* venceu seu oponente por 4 a 2.

Em meio à disputa entre as classes, o futebol brasileiro se fez. O operariado, já muito familiarizado aos *dribblings* e a ginga herdada da capoeira (SIMAS, 2021), por exemplo, reclamava ao Estado e as elites a dificuldade em importar produtos ligados ao futebol, de chuteiras e bolas às redes para gol, os altos impostos não permitiam que esses se paramentassem. A inviabilidade do acesso aos primeiros campos adaptados para a prática do esporte, como o Velódromo Paulistano, erguido em 1892 na capital paulista, fez com que a sua popularização acontecesse nas frestas, à contragosto de seus praticantes aristocráticos.

Dividida entre o amadorismo que permitiria à elite alimentar um futebol restrito, e a tentativa de profissionalização ou, pelo menos, viabilidade que permitisse aos subalternos se fazerem sujeitos no Brasil, as décadas que se seguiram ao longo do século 20 determinariam a tônica da construção da nova sociedade brasileira e do futebol.

Nos anos seguintes, a atuação de Arthur Friedenreich, primeiro rei negro do futebol brasileiro, veio para acentuar aquela sociedade que já se desenhava em torno do futebol. Filho de mãe negra ex-

escravizada e pai alemão e judeu, Fried, como era conhecido, torna material o que proposto pelo historiador Caio Prado Júnior (1999), de subprodutos da escravidão, o negro, embora embranquecido em suas inúmeras nomenclaturas sobre a miscigenação, constitui a sociedade brasileira. Indissociável dela, seus sujeitos, em lacunas, ocupam seus espaços.

Burlados, driblados e resistidos ao tentar proibir jogadores “de cor”, como fez a liga de futebol do Rio na década de 1910, a elite dominante não consegue abolir a presença de jogadores negros. Guterman também destaca algumas dessas tentativas.

Era (Fried), conforme Mário Filho, o “mulato que queria ser branco”. Ele foi apenas o caso mais conhecido, mas houve muitos outros semelhantes. Um deles, o do jogador Carlos Alberto, entrou para a antologia do futebol pelo inusitado: mulato, ele passava pó de arroz no rosto para disfarçar a raça quando jogava pelo Fluminense. A torcida adversária não perdoava e gritava “pó de arroz”. O apelido não pegou apenas no jogador, mas no próprio time carioca, conhecido por seu elitismo (2014, p.44).

Entre pós-de-arroz, jornais discriminando o “mulato que queria ser branco”, o feito do primeiro jogador negro, reconhecido por sua excelência em campo, no campeonato Sul-Americano de 1919 estabeleceu-se como um divisor de águas para a atuação de raças e classes, em campo e fora dele. Com seu potencial político e social, o futebol tendia aos rumos da profissionalização. Entre pobres e ricos, o futebol se insertaria nas esferas de poder.

Juntamente com a primeira Copa do Mundo realizada em 1930, ascende ao poder Getúlio Vargas, que de forma peculiar entendia o Brasil e suas mazelas. Da santa negra encontrada no fundo do rio à captação e profissionalização do esporte mais popular do país, o novo presidente, surgido de um golpe, disputa pelo Estado aquilo que já despertava identidade entre o povo. Através da disputa entre entidades, Confederação Brasileira de Desportos (1916), Federação Brasileira de Futebol (1933) e as instituições estaduais a profissionalização era discutida entre boicotes aos profissionais e a derrota vexatória na Copa de 1934 para a seleção da Espanha por 3 a 1.

Apoiado por clubes e atletas que exigiam “seus direitos profissionais”, por parte da imprensa e do povo, fez Getúlio da

profissionalização do futebol a sua primeira grande obra nacional-popular. Firmada institucionalmente a partir de 1933, mas gradualmente aceita ao longo da década de 1930 e 1940, a profissionalização do futebol serviu de ruptura aos interesses da elite, mas a manutenção do poder do Estado.

Simultânea ao futebol e à República, a imprensa também se construía no Brasil. Se nasce morna e temerosa, segundo nomeiam Ana Luiza Martins e Tania de Luca (2006), a imprensa esportiva surge ainda mais tímida. Com a industrialização e as novas técnicas chegando, o jornalista passa a ocupar espaço na intelectualidade da sociedade, ocupa postos de comando e se insere no poder, ganhando visibilidade e clamando o profissionalismo.

Os primeiros diários esportivos que ganham notoriedade, surgem a partir da década de 1930, a campanha pela profissionalização do futebol alavanca o espaço ocupado por tais editoriais. Thomaz Mazzoni e Mário Filho são importantes nomes na composição do primeiro time de jornalistas, literatos e intelectuais que se dedicam ao futebol, atuando de maneira decisiva na disputa pela profissionalização.

Entre jornais, notícias, as primeiras transmissões de partidas pelo rádio, as crônicas esportivas, o futebol ganhava espaço nas décadas seguintes, tornando-se cada vez mais popular, institucionalizado e mercadológico. A imprensa, abrindo espaço para o esporte, nos dizia uma “pátria de chuteiras”. E entre grupos dirigente e subalternos, a prática trazida no final do século 19 passa a traduzir a formação história brasileira. Nelson Rodrigues (1912-1980) e João Saldanha (1917-1990) entram em campo, sintetizando em suas crônicas esse fenômeno.

Nelson e João: Entre as Quatros Linhas da Revolução Passiva à Brasileira

Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isso em todos os setores e, sobretudo, no futebol (Rodrigues, 1993, p.62).

Jornalista, escritor, dramaturgo, cronista são algumas das funções exercidas por Nelson Rodrigues desde muito jovem, a partir da década de 1930, com notoriedade a partir dos anos de 1940. De

família tradicional, filho do jornalista Mário Rodrigues, Nelson, nascido no Recife, cresceu em ambiente intelectualizado e burguês. Com acesso à cultura erudita, o entra e sai das redações de jornais no Rio de Janeiro, nos quais o pai trabalhava, refletiram em sua trajetória e atuação na imprensa brasileira.

Se fez dramaturgo e literato a partir de uma formação cultural na alta elite carioca. Mas foi também no futebol que suas leituras puderam retratar a sociedade brasileira em suas mais profundas divergências. Carregada de sofisticado lirismo, com profundas ligações com o teatro clássico, suas crônicas desenharam um culto ao futebol-arte, revelando uma ambivalência entre popular e erudito, ao passo do trágico e cômico no teatro grego.

Em meados do século 20, o já consagrado Nelson Rodrigues faz coro em suas crônicas esportivas às necessidades das populações marginalizadas, aos termos de raça e classe, trazendo a elas uma homogeneidade, uma identidade. Tendo em vista a proporção tomada pelo futebol no país, enquanto intelectual da classe dominante, Rodrigues aproximou-se do cotidiano popular, reivindicando, para si e para os seus, interesses e necessidades oriundos dos subalternos da sociedade, criando ao seu modo certa concepção nacional-popular difundida e assimilada por amplos setores sociais.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, Nelson Rodrigues se aproxima do povo através do futebol assinando a coluna “Nelson dá bom dia” no *Jornal dos Sports*, crescendo em linhas e páginas à medida que se popularizava, chegando a alterar seu nome para “Football e Gente” e depois “Futebol e Gente”. Passando nos anos seguintes pelo jornal *O Globo* e a revista *Manchete Esportiva*, seu texto trazia ao futebol brasileiro um rigor performático, quase um exercício do lúdico como forma de dar pertencimento e vazão a questões sociais e políticas enfrentadas no Brasil. Da base operária que compunha o futebol às duras penas, Nelson o colocava “à sombra das chuteiras imortais”.

Em texto publicado na *Manchete Esportiva*, em 31 de maio de 1958, e republicado em seu livro de crônicas “À sombra das chuteiras imortais”, organizado por Ruy Castro em 1993, Nelson debate aquilo que ele intitula de “complexo de vira-latas”. Filho da aristocracia inaugurada no novo projeto de República (1889), Rodrigues sintomatiza no texto o objetivo de uma pátria, aos termos grandiosos

dos impérios. O faz ao atribuir ao futebol brasileiro e seus jogadores a imponência da fantasiosa improvisação, da arte. Ainda nela, provoca o povo ressaltando a presença de uma inferioridade comparada ao cão sem raça “vira-lata”. O escrete canarinho campeão mundial de 1958 foi a personagem da semana na última crônica de Nelson antes da estreia da Seleção Brasileira na Copa da Suécia.

Dizer que nós nos julgamos “os maiores” é uma cínica inverdade. Em Wembley, por que perdemos? Porque, diante do quadro inglês, louro e sardento, a equipe brasileira ganiu de humildade. Jamais foi tão evidente e, eu diria mesmo, espetacular o nosso vira-latismo. Na já citada vergonha de 50, éramos superiores aos adversários. Além disso, levávamos a vantagem do empate. Pois bem: - e perdemos da maneira mais abjeta. Por um motivo muito simples: - porque Obdulio nos tratou a pontapés, como se vira-latas fôssemos. Eu vos digo: - o problema do escrete não é mais de futebol, nem de técnica, nem de tática. Absolutamente. É um problema de fé em si mesmo. O brasileiro precisa se convencer de que não é um vira-latas e que tem futebol para dar e vender, lá na Suécia. Uma vez que se convença disso, ponham-no para correr em campo e ele precisará de dez para segurar, como o chinês da anedota. Insisto: - para o escrete, ser ou não ser vira-latas, eis a questão. (Rodrigues, 1993. p. 61).

Interessante que o termo “complexo de vira-latas” extrapolou o universo do futebol ao referir-se a todo e qualquer suposto rebaixamento ético-político dos brasileiros, quando comparados aos estrangeiros, em diversas áreas da vida nacional. Em boa medida, Nelson Rodrigues captou, por meio do futebol, componente fundamental da formação histórica brasileira, expressando a absorção gradual e contínua de interesses e necessidades dos setores subalternos.

Ao sugerir o “complexo de vira-latas” enquanto traço marcante da identidade nacional, mobilizando, para tanto, o futebol, palco das classes populares no Brasil, Nelson, certamente sem se dar conta, dava vazão ao “transformismo molecular” visto em processos de modernização típicos de revolução passiva. Tratando a questão como de foro individual, “um problema de fé em si mesmo”, a estendia ao nacional: “o brasileiro precisa se convencer de que não é um vira-latas”. Contemporâneo de Nelson Rodrigues, de quem recebeu a alcunha definitiva de “João Sem-Medo” (Rodrigues, 1993, p. 174-176), João Saldanha trilhou outro caminho. Gaúcho de Alegrete, migrou com

a família para o Rio de Janeiro, então capital da República, ainda na década de 1930. Com o advento a ditadura do Estado Novo (1937-1945), ingressou no Partido Comunista Brasileiro (PCB), logo tornando-se secretário-geral da União da Juventude Comunista (UJC), quando, em 1947, foi fichado e mantido preso pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), chegando mais tarde ao Comitê Central do partido.

Militou no PCB até sua morte, aos 73 anos, tendo sido o candidato dos comunistas à vice-prefeito do Rio de Janeiro, em 1985, na chapa encabeçada por Marcelo Cerqueira, do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito (FND), notabilizou-se na crônica esportiva a partir dos anos 1960, após exercer o comando técnico do Botafogo de Futebol e Regatas e conquistar o Campeonato Carioca de 1957. Como cronista consagrado, João Saldanha chegou à Seleção Brasileira em 1969, contando com a breve e exitosa passagem pelo Botafogo, e cercado de apoio popular.

Sob Ditadura Militar (1964-1985), Saldanha teve como missão imediata classificar o Brasil para a Copa do México (1970), evitando fiasco maior que a pífia campanha na Copa da Inglaterra (1966), quando, então bicampeã (1958 e 1962) e já sob uso político dos militares, a Seleção Brasileira caiu na 1ª fase. As eliminatórias sul-americanas para a Copa de 1970 reuniram 10 países, divididos 3 três grupos (2 grupos com 3 países e 1 grupo com 4, justamente o do Brasil), classificando-se para o mundial apenas o 1º colocado de cada grupo (Peru, Brasil e Uruguai). “As feras do Saldanha” venceram seus 6 jogos, somando 23 gols marcados e tendo sofrido somente 2 gols.

Pouco mais de um ano após assumir, João Saldanha deixava o comando técnico da Seleção Brasileira em 17 março de 1970, em detrimento da façanha obtida nas eliminatórias e a menos de três meses do início da Copa. Até hoje especula-se sobre as razões da queda de Saldanha, jamais nitidamente explicitadas por seus diversos protagonistas. Destacam-se, ao menos, três linhas de interpretação: a) Saldanha era comunista (informação que, convenhamos, o DOPS dispunha desde os idos de 1947); b) Saldanha não dava atenção ao condicionamento físico e não sabia trabalhar em grupo (aspecto que o teria levado ao atrito com dirigentes da CBD, com membros da comissão técnica e até com os jogadores); e c) Saldanha, ao combinar

talento individual e organização tática, subordinava a arte do craque à eficácia do jogo coletivo, isso em tempos de Pelé. Embora minoritária, optamos por esta linha.

Pois nos parece não ser outra a tônica de “Vitória da arte”, crônica de João Saldanha publicada n’*O Globo* de 22 de junho de 1970, reportando o tricampeonato da Seleção Brasileira, conquistado no dia anterior:

CIDADE DO MÉXICO – Antes de mais nada, quero dizer que a vitória extraordinária do Brasil, foi a vitória do futebol. De futebol que o Brasil joga, sem copiar de ninguém, fazendo da arte de seus jogadores a sua força maior e impondo ao mundo futebolístico o seu padrão, que não precisa seguir esquemas dos outros, pois tem sua personalidade, a sua filosofia e jamais deverá sair dela. Foi uma vitória do futebol. O que nós gostamos de ver e aplaudir e que o mundo ontem teve que se curvar. [...]. Esta equipe do Brasil, que marca 41 “goals” e sofre apenas 9 tentos na sua campanha no Mundial, contando com os jogos das eliminatórias, é uma seleção. É um timaço de futebol, que adquiriu consistência em suas linhas, sem que lhe roubasse o seu estilo, a sua característica e aí uma das principais razões do sucesso. É justa a nossa vibração e a minha, em particular, é pela vitória da arte, que continua sendo dentre as mais variadas concepções do futebol moderno, a verdadeira razão de se encherem os estádios e a identificação mais sólida e decisiva do futebol no Brasil (Saldanha, 1970. p. 5).

O conservador Nelson e o comunista João se encontram ao consagrar o futebol, cada qual a seu modo, enquanto palco privilegiado de realização do nacional-popular no Brasil, expressão de marcas fundamentais da identidade nacional do país e dos termos ético-políticos encarnados por sua gente. Entre o “complexo de viralatas” e a “vitória da arte”, a Seleção Brasileira enfileirou 3 títulos no intervalo de 12 anos e obteve a posse definitiva da taça Jules Rimet. O Brasil deixou o estádio Azteca, naquela tarde de 21 de junho de 1970, definitivamente como o “país do futebol”, a quem, nas palavras de Saldanha, “o mundo ontem teve que se curvar”.

Se Getúlio soube absorver a dimensão nacional-popular do futebol ainda nos anos 1930, coube à Ditadura Militar promover sua “revolução sem revolução” com base na exaltação do tri-mundial no México, convertido então em prova cabal daquele “Brasil potência” supostamente posto em marcha pelos militares. Imaginando instrumentalizar o futebol para o controle das classes populares, os

ditadores modernizaram o Estado brasileiro através de uma série de reformas conduzidas sob autoritário conservadorismo, alcançando sua “revolução-restauração” também por meio do futebol, ao absorver interesses e necessidades de grupos e setores subalternos da sociedade em seu projeto de desenvolvimento nacional, exprimindo, com isso, sinceros e até aqui pouco explorados termos da revolução passiva à brasileira.

Referências

- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**. Escritos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FARIA, Ricardo de Moura. **As revoluções do século XX**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5 (O Risorgimento, Notas sobre a história da Itália). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GUTERMAN, Marcelo. **O futebol explica o Brasil**: uma história da maior expressão popular do país. 1. ed., 3. imp. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEFEBVRE, Georges. **1789**. O surgimento da revolução francesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MARTINS, Ana Luíza; LUCA, Tânia Regina de. **Imprensa e cidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- PASQUINO, Gianfranco. Revolução. In. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. v. 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p. 1121-1131.
- PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**: crônicas de futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SALDANHA, João. Vitória da arte. **O Globo**. Rio de Janeiro. 22 jun. 1970, p. 5.
- SIMAS, Luís Antonio. **Maracanã, quando a cidade era terreiro**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio**: o futebol e o Brasil. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FILOSOFIA SOB LENTES LITERÁRIAS: A PALAVRA POÉTICA COMO ABERTURA AO PENSAR

Leandro Moreto da Rosa (FEEVALE)¹

Ernani Mügge (FEEVALE)²

Linhas Introdutórias

O ensino de filosofia no contexto escolar, não raras as vezes, depara-se com um desafio relacionado à linguagem, cuja densidade conceitual e pluralidade discursiva dificultam a compreensão imediata dos conteúdos. A filosofia, ao constituir um campo de saber que se desdobra em múltiplas constelações teóricas e dialogicidades, exige do leitor um esforço interpretativo que ultrapassa o mero reconhecimento lexical, engajando-o em um processo hermenêutico complexo. Nesse sentido, argumentamos que a literatura emerge como potencial interlocutora epistemológica, uma vez que acolhe em seu bojo a plasticidade linguística e as multiplicidades semânticas, representando, por isso, uma forma alternativa de fazer girar saberes (Barthes, 2017) construídos em diálogo com outras formas discursivas.

Em vista disso, o presente estudo é modesto e focado: propõe-se a analisar intersecções entre filosofia e literatura, focando em suas dimensões de conteúdo, forma e processo cognitivo, com vistas à ampliação dos horizontes do ensino e da produção filosófica no espaço escolar. Articulando uma metodologia revisionista e bibliográfica, partimos de uma concepção ampla de filosofia e defendemos um conceito aberto de literatura, que privilegia a leitura como exercício interpretativo. Como resultado, evidenciamos que a leitura literária constitui também um processo filosófico, na medida em que mobiliza o leitor a um engajamento reflexivo e dialético, ampliando as possibilidades de produção de sentidos e de pensamento crítico.

¹ Mestrando no PPG em Processos e Manifestações Culturais, com bolsa PROSUC/CAPES. Graduado em Filosofia e em Letras; Universidade Feevale; Contato: leandro.moreto@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/7500245081636029>

² Doutor em Letras, com pós-doutorado (PNPD-CAPES) em Cultura e Literatura; Universidade Feevale; Contato: ernanim@feevale.br; <http://lattes.cnpq.br/7629543459378453>

Filosofia: Uma Trama de Conceitos e Discursos

Pensar o ensino de filosofia, antes de qualquer coisa, exige pensar o que se entende por filosofia. Assim como as práticas pedagógicas se fundamentam em teorias da aprendizagem, a forma como se ensina filosofia depende do conceito que se adota para ela.

Para salvar algumas linhas, assumimos aqui, como premissa orientadora, a definição de Deleuze e Guattari (2010), para os quais a filosofia é uma área do conhecimento que se efetiva pela criação de conceitos. O pensador, nessa perspectiva, é um artesão, uma espécie de demiurgo, que objetiva capturar a realidade por meio da cifra conceitual, conferindo-lhe uma certa ordem, ainda que provisória, e uma radiografia das regiões cognoscíveis. Contudo, segundo eles, “os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 13).

Na perspectiva construtivista dos pensadores franceses, a conceituação é uma convenção que orbita a assinatura daqueles que lhe conferem forma e conteúdo, de maneira tal que não existe um conceito primordial, tampouco consensos senão por meio de aproximações. Os conceitos se efetivam pela justaposição em relação a outros que lhes causem aspereza ou sintonia. “Descartes, Hegel, Feuerhach não somente não começam pelo mesmo conceito”, escreve Deleuze e Guattari (2010, p. 27), “como não têm o mesmo conceito de começo”.

Seguindo essa premissa, é mais fácil concordar que o conhecimento filosófico é rizomático, isto é, ramifica-se em múltiplas direções, sem partir de um único tronco (Deleuze; Guattari, 1995). O que há são sistemas internamente coerentes, mas, por vezes, inconciliáveis entre si. E essa multiplicidade não se limita às correntes de pensamento, uma vez que se expressa, também, nas formas do discurso filosófico: diálogos, tratados, aforismos, ensaios. Cada estilo de escrita regula, em alguma medida, os modos de pensar. Esse aspecto, que enriquece o campo filosófico, representa, no entanto, um desafio no contexto escolar. A pluralidade formal e conceitual da filosofia pode tornar seu ensino difuso e pouco acessível,

especialmente quando confrontado com a linguagem técnica ou altamente abstrata.

É nesse ponto que se abre o problema: como tornar a filosofia praticável em sala de aula e colocá-la em diálogo com o contexto dos estudantes? Uma das possibilidades, defendida no presente trabalho, é fazer da leitura literária um espaço de acolhimento ao pensamento filosófico, não como uma simplificação do conteúdo, mas como uma forma alternativa de mobilizar a reflexão.

O Devir das Palavras no Plano Literário

A filosofia é, grosso modo, uma tentativa de fazer província no arvoredo da vida. Os conceitos, embora fragmentários e partícipes de outras constelações teóricas, mediados por um diálogo retroativo, almejam uma categorização sobre o mundo, com fronteiras delimitadas. Nesse processo investigativo, não raro, busca-se um *logos* no universo, sob a pretensão de conferir sentido ao ser à luz da razão.

A literatura, por sua vez, acolhe a vida em sua multiplicidade rizomática, a começar por subverter a ordem do discurso. A linguagem poética não se contenta com linhas retas, nem com contornos pré-estabelecidos. Por certo, os signos linguísticos no plano ficcional não são distintos daqueles de que se valem as demais áreas do conhecimento, de tal maneira que já nascem a serviço de um poder. Para usar um exemplo de Frye (2017), um rebanho de ovelhas ou um campo de flores, em termos linguísticos, representam aquilo que, no mundo do leitor, devem registrar. Eles são uma rubrica do real. Contudo, tão logo são postos em uso pelo fazer literário, segundo Barthes (2017, p. 15), os mesmos signos fazem desvios, caminhos irregulares, uma espécie de “trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder”. O compromisso com o real é dispensado em favor de uma teatralização, de modo que uma obra literária, então, “encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la” (Barthes, 2017, p. 18). Por essa via, acontece uma insurreição à normatividade denotativa, de modo que, “quando o escritor usa uma imagem ou um objeto do mundo ao seu redor, ele o torna um símbolo” (Frye, 2017, p. 45).

O exemplo anterior, assim, vem acompanhado do efeito poético quando é absorvido pelos jogos de linguagem literários, que atribuem

às palavras novos contornos, menos oblíquos, mais difusos, permitindo que mesmo objetos ordinários possam ensaiar novos voos semânticos: “há sempre alguma razão literária para usá-las, isto é, há sempre um elemento da vida humana que encontra nelas alguma correspondência, semelhança ou representação” (Frye, 2017, p. 45).

Por conseguinte, conforme Searle (1995), não se pode dizer, por esse motivo, que o discurso literário captura a realidade. Ele é uma convenção, em que prepondera a intenção de um autor pelo ato do fingimento: “o autor de uma obra de ficção finge realizar uma série de atos ilocutórios, normalmente do tipo assertivo” (Searle, 1995, p. 106). Fingir não implica enganar, como se poderia interpretar à luz de um platonismo tardio. Conforme Sir Philip Sidney (1968, p. 52) “[o] poeta, ele nada afirma, e, portanto, nunca mente”. Frye (2017, p. 28) corrobora essa premissa ao postular que, para a literatura, “o que importa não é o que se diz, mas como se diz”. Lembremos que, na simplicidade das andanças do Quixote de Cervantes, podemos encontrar uma luta entre realidade e fantasia, como se a personagem resistisse ao avanço de um tempo que não reconhece os valores que lhe são tão caros.

Por conseguinte, não poucos são os trabalhos que versam sobre as ações metafóricas do fidalgo e de seu companheiro, Sancho, e abundantes são as referências e os deslocamentos intertextuais que eventualmente acabam por fazer. Conforme Eco (2011, p. 15), “as personagens migram, quando têm boa fortuna, de texto em texto [...]”, de modo que, a cada salto intertextual, têm a possibilidade de se renovar por novas simbologias, habitar novos pensares ou permanecer firme àquilo que a palavra, em sua essência literal. No fim do dia, é preciso lembrar, Quixote pode ser tomado tão somente como um cavaleiro.

Essas subversões linguísticas, por conseguinte, implicam uma multiplicidade de caminhos, de tal maneira que a atitude proposicional, encontrada em outros discursos, é rompida: x não precisa mais significar y. Em verdade, x tem relativa liberdade para se espalhar ao restante do alfabeto. Eco (1994) observa que adentrar um texto literário é como percorrer um bosque. A metáfora é colhida de Borges, mas expandida pelo filósofo italiano em referência à capacidade expansiva do texto literário:

[...] um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção (Eco, 1994, p. 12).

O bosque é como um jardim intersubjetivo. Por certo, pode se apresentar como um espaço privado, por onde os devaneios irrigam o verde e projetam novas sendas. Para Han (2021), o tempo do jardim é outro, dilatado, constituindo um interstício na celeridade contemporânea. Preservando a metáfora, um texto ficcional segue pelo mesmo caminho. Ele requer para si uma pausa, um olhar refreado à paisagem linguística, não linear, para que as palavras possam germinar. Para Kivy (1998, p. 22), isso acontece quando a obra literária continua viva na mente do leitor, mesmo afastada de sua materialidade: “chame isso de ‘vida após a morte’ da leitura. É um período, posterior à conclusão do romance, durante o qual as imagens e o conteúdo permanecem, para serem saboreados e pensados”.

Por outro lado, entendemos, conforme Eco (1993), que o texto ficcional não é uma “semiose ilimitada”. O prefixo *inter* transpõe a total subjetividade e aponta para uma tessitura literária que se desvela, também, pelo diálogo. Conforme Jouve (2012, p. 63), “existe — pelo menos no nível denotativo — um conteúdo objetivo que sempre podemos reconstruir pelo menos parcialmente”. Seja qual for a simbologia emprestada à história, Quixote continua sendo um cavaleiro. Em outras palavras, há um solo comum no próprio plano linguístico que garante algum nível de acordo entre leitores sobre o teor da leitura, ainda que o consenso possa permanecer na literalidade das palavras. Ou seja, anterior a nossa interpretação, preexiste “um sentido literal dos itens lexicais, aquele que os dicionários registram por primeiro, aquele que o homem da rua citaria por primeiro se alguém lhe perguntasse o sentido de determinada palavra” (Eco *apud* Jouve, 2012, p. 65).

O texto em sua plenitude material representa o eixo em torno do qual se organiza o processo de leitura. Ele é estruturado por enunciados, em uma lógica conferida por seu autor em vista de algum fim. Essa demarcação, contudo, não coloca em risco o ato interpretativo do leitor. Ela é o ponto inicial e, segundo Jouve (2012), um momento obrigatório, que separa, inclusive, o ato de

decodificação do processo interpretativo que representa o verbo ler. Este acontece por meio de conjecturas, formuladas à medida em que a literalidade já não é o bastante para a compreensão, de modo que é preciso atentar o pensamento às figuras de linguagem, como metáforas e ironias, das quais novos sentidos podem ser inaugurados. São elas que representam o que Searle chama de atos de fala indiretos, conforme Jouve (2012), artifícios estéticos que atuam como uma espécie de motor imóvel, uma vez que agenciam o leitor em novas veredas, permanecendo, contudo, incólumes no plano material. Isto é, o texto permanece o mesmo, mas suas potencialidades simbólicas garantem que a mesmidade material seja revisitada e que produza novas interpretações. É essa característica que faz do texto um espaço heraclítico, pois se renova a cada leitura, e, com isso, estende sua vida pelo tempo.

Pelo breve exposto, é difícil resistir à ideia de que os sentidos do texto literário não residem no autor, tampouco apenas no objeto físico ou no leitor isoladamente. Ele se constitui numa congregação dinâmica dessas três esferas, em um processo interativo cuja ênfase varia conforme as perspectivas teóricas adotadas. Neste estudo, assumimos a recepção como momento fundamental: é no encontro entre o leitor e o texto, isto é, no trabalho interpretativo e na resignificação constantes, que o texto literário ganha vida e sentido. Essa interdependência indica que o texto não é um produto acabado e fixo, mas um espaço de diálogo aberto, que se desdobra a partir da ação conjunta de quem produz, do texto em si e de quem lê. É nessa tessitura dialógica que podemos encontrar pontos de contato fecundos entre a leitura literária e o fazer filosófico.

No Limiar Entre o Filosófico e o Literário

Entendemos que conferir à literatura um papel central nos estudos filosóficos corresponde a uma valorização da imaginação no contexto social. Pode-se pensar, em um primeiro momento, que a distinção entre as duas disciplinas em questão reside no teor imaginativo que reveste e isola a linguagem literária do real. Contudo, conforme Frye (2017, p. 58), “o escritor não é nem um observador nem um sonhador. A literatura não reflete a vida, mas também não escapa ou se retira dela: engole-a”. Não escapa, pois as produções estéticas

alçam voo a partir de um substrato real, por menor que seja, refletindo, em alguma medida, a máxima empirista, segundo a qual nada passa pelo intelecto que não tenha antes passado pelos sentidos. Mesmo as criaturas mais ousadas da fantasia, podemos pensar, compartilham traços que observamos no real.

No entanto, o diálogo a que almejamos entre filosofia e literatura se estende para além disso. Entendemos, conforme Frye (2017, p. 87), que a palavra poética nos faz enxergar “coisas sobre a vida humana que não poderíamos saber de nenhum outro jeito”. Ela aguça nossa percepção para aspectos da condição humana que, sob outra circunstância, passariam despercebidos. E é em razão dessa característica que a imaginação não é uma condição apenas do plano literário. Cientistas, filósofos e historiadores se lançam em planos imaginativos quando postulam hipóteses, e permanecem imersos em conjecturas mesmo quando alcançam algum nível de confirmação: o movimento recursivo ao pretérito pelo discurso historiográfico compartilha traços com o literário; a ciência não se abstém de postular cenários e fenômenos aquém das fronteiras empíricas; e os argumentos filosóficos se valem, não raras as vezes, de experimentos de pensamento para testar hipóteses, como o Anel de Gíges, de Platão, ou o gênio maligno, de Descartes (Graham, 2005). Isso acontece em razão das limitações epistemológicas específicas de cada área, sobremaneira no que diz respeito à impossibilidade de uma verdade. Em vista disso, podemos supor, há sempre um resquício de imaginação que mantém acesa a chama do pensamento.

Em outras palavras, conforme Graham (2005, p. 63), mesmo atividades empíricas ou marcadamente guiadas pela razão partem, em última instância, de suposições, e, “tudo isso são atos de imaginação”. A esse ponto, as suspeitas que recaem sobre a imaginação deveriam diminuir em grau, uma vez que ela se apresenta como um recurso interdisciplinar, representando um dos elos que aproximam variadas formas discursivas.

Um segundo ponto de contato reside na forma discursiva, ainda que, grosso modo, as finalidades entre ambas as disciplinas em questão possam ser distintas. É característico da filosofia, grosso modo, a apresentação de premissas, formulação de argumentos e derivação de conclusões, com o objetivo de “tentar dizer coisas que sejam verdadeiras (mais do que trivialmente), bem argumentadas e

capazes de promover a compreensão em alguma área estabelecida de controvérsia” (Lamarque, 1997, p. 12). Seria injusto, contudo, afirmar que similar atitude epistêmica e proposicional não seja encontrada também na literatura. Lembremos, a título de exemplo, que silogismos podem ser encontrados tanto no capítulo que versa sobre “O Grande Inquisidor”, em *Os Irmãos Karamazov* (1879), de Dostoiévski, quanto nas extensas discussões entre Naphta e Settembrini em *A Montanha Mágica* (1924), de Mann. O mesmo vale para as proposições, didáticas e expositivas, que se encontram em outras obras, como o capítulo sobre a caça às baleias, em *Moby Dick* (1851), de Melville.

O que almejamos com esses exemplos, ainda que de maneira breve, é chamar a atenção para a impossibilidade de estabelecer uma demarcação precisa entre filosofia e literatura no plano linguístico, discursivo e mesmo na finalidade epistêmica da primeira. Considerar uma obra literária como objeto de estudo, segundo Durão (2015, p. 379), “terá sempre como pressuposto a capacidade que a literatura exhibe para ser algo epistemologicamente produtivo”. Ainda que o discurso poético possa não ser majoritariamente proposicional, isso não invalida sua potência em construir novos saberes, uma vez que, conforme o arquétipo rizomático de Deleuze e Guattari (1995), o conhecimento não é produzido apenas nos moldes científicos. Quando consideramos a dimensão estética em sua potencialidade epistêmica, segundo Graham (2005), não deveríamos analisá-la com o vocabulário de outras áreas, sob pena de deslegitimar a liberdade criativa sem a qual a arte deixa de ser o que é. Tampouco deveríamos avaliá-la sob o crivo da experiência empírica. Em vez disso, escreve Graham (2005, p. 68), “primeiro olhamos para a arte e depois, à luz dela, olhamos para a realidade para vê-la de novo”.

Uma vez invertida a relação entre arte e realidade, torna-se evidente que encontramos no conteúdo de um texto literário não o registro de fatos, premissas ou asserções, mas velas não iluminadas por outros meios investigativos que abordam a mesma temática. Isso responde a uma objeção bem conhecida à potencialidade epistêmica da literatura, segundo a qual a arte se concentra em imagens particulares, enquanto o conhecimento trabalha com universais. Pela via de Graham (2005), o que há para aprender no texto literário não será obtido vendo em uma personagem singular como o Fio Jasmin, de *Canção para ninar menino grande* (2022), fragmentos de pessoas

reais com comportamento machista, mas vendo nelas aspectos da própria personagem sob um ângulo mais íntimo e esclarecedor. É percebendo a vida em seus “momentos supremos” (Rosenfeld, 2011), afastados da celeridade diária e ponderados com relativa distância e visão sistêmica, que o leitor pode constatar, no exemplo citado, marcadores coloniais e patriarcais estranhados em suas atitudes e no meio social que habita.

Isso se conecta a uma outra dimensão característica à leitura literária, a saber, o da apreciação estética. “No âmbito da composição da literatura, sempre haverá, certamente, um aspecto racional, o do plano, da ideia, da organização, da intenção”, escreve Durão (2015, p. 382), “por outro lado, ela sempre se mostrará como uma ocasião de descoberta”. Os encontros com o texto poético são atravessados pela curiosidade e pelo espanto do leitor, atitudes creditadas a Platão e Aristóteles, respectivamente, como o ponto de partida para o pensar filosófico. Nesse sentido, o conceito de experiência que interessa à leitura poética não é precisamente o da empiria, mas aquele vinculado à experiência sensorial, em um sentido de conexão humana, isto é, um viver-ser, que se fundamenta na subjetividade: experiência da dor ou do medo, do amor ou do luto, por exemplo.

Ao se considerar o conceito sob essa perspectiva, podemos pensar que a vida do ser humano é como um grande afluente de experiências para onde convergem as mais variadas contribuições cognitivas. Seja a memória, a expectativa ou a abstração intelectual, diferentes aspectos da nossa vivência são reunidos, formando uma corrente contínua de aprendizado e evolução pessoal. A literatura, então, emerge como uma manifestação poderosa dessa convergência, representando em grande parte a capacidade do ser humano de mover o pensamento a partir de experiências produzidas pela imaginação.

Ademais, embora a apreciação estética faça parte do encontro com o literário, por certo, quando se deseja considerá-la como objeto de estudo, é preciso proceder metodologicamente. Se a pesquisa em literatura se concentra na interpretação, conforme Durão (2015, p. 382), então, “não há uma receita ou fórmula, nada dado de antemão que assegure um ato interpretativo eficaz”. Isso não significa que a leitura ganhe sentido apenas por um processo puramente subjetivo. Conforme o autor, “não há espaço para o inefável; ao invés disso, a

relação entre x e y deve ser demonstrada com argumentos os mais claros e concatenados da maneira mais contundente” (Durão, 2015, p. 383). E é nesse ponto que encontramos, mais uma vez, a conexão entre o literato e o filósofo. O contato interdisciplinar acontece à medida em que é preciso fornecer premissas que suportem as conclusões assumidas, o que demanda um retorno ao texto, pela via crítica, em um movimento de reflexão, para (re)pensar o objeto em questão.

Um último ponto de contato sobre o qual vale comentar, mas que não esgota a questão, reside na ilustração imagética que a arte proporciona às correntes teóricas do pensamento. Isto é, por vezes, o discurso filosófico é demasiado abstrato ou técnico para abarcar plenamente a complexidade do vivido, ao passo que a literatura pode representar tais ideias em movimento, encarnadas em situações, personagens e contextos que tornam os conceitos mais tangíveis. A título de exemplo, a narradora que intitula uma das obras de Mariana Salomão Carrara, a saber, *A árvore mais sozinha do mundo* (2024), permite ao leitor apreender a realidade sob a ótica vegetal, em uma dimensão fenomenológica não humana. Por essa narrativa, é possível compreender o jogo entre ser e ente postulado por Heidegger, na medida em que se compreende a árvore, assim como os demais narradores, para além da matriz ontológica que os enquadra em uma imagem de objetificação. Em outros termos, a obra de Carrara subverte a ordem do discurso ao tornar narradores personagens não humanos e jogar com a desconstrução da centralidade antropocêntrica no ato de narrar.

Em síntese, orientados pelo postulado atribuído a Kant segundo o qual não se ensina filosofia, mas ensina-se a filosofar, procuramos argumentar, em linhas gerais, que literatura e filosofia se encontram de maneiras múltiplas e fecundas. No plano do discurso, as fronteiras entre ambas se tornam porosas, permitindo trocas de linguagem, estilo e estrutura argumentativa; a nível temático, convergem ao abordar questões fundamentais da existência, da ética, da linguagem e da condição humana; e, no processo de descoberta, compartilham o impulso reflexivo e a abertura ao questionamento, operando como caminhos distintos, porém complementares, para o pensamento.

Tornar possível esse contato em sala de aula significa reconhecer o valor formativo da imaginação não apenas como objeto artístico,

mas como via de acesso ao pensamento crítico e filosófico. Ao trabalhar com textos literários que provocam, inquietam e instauram rupturas, o educador oferece ao aluno não apenas a possibilidade de interpretar esteticamente uma obra, mas de se engajar em um processo de reflexão ativa sobre o mundo e sobre si mesmo. A leitura torna-se, assim, um espaço de experimentação intelectual e afetiva, de forma que o filosofar acontece não como imposição de doutrinas, mas como abertura ao diálogo, à dúvida e à pluralidade de interpretações.

Considerações Finais

No presente estudo, argumentamos em favor da interlocução entre filosofia e literatura, apontando para a última não como simples objeto de apreciação estética, mas, também, como um domínio discursivo com potencial epistêmico. A leitura literária, ao desestabilizar a rigidez conceitual e instanciar temáticas filosóficas, proporciona um espaço hermenêutico que desafia a linearidade do saber e aponta para reflexões rizomáticas. Nesse sentido, o exercício filosófico se expande para abarcar processos interpretativos que atravessam múltiplas camadas de sentido, articulando-se com as formas simbólicas e narrativas da palavra poética.

Entendemos que essa aproximação interdisciplinar reafirma a necessidade de repensar as fronteiras do ensinar e aprender filosofia, de modo a fomentar um diálogo entre saberes que, longe de se anular, se potencializam mutuamente. A convergência entre filosofia e literatura revela-se, assim, como um locus privilegiado para a renovação epistemológica e pedagógica, suscitando a emergência de novos paradigmas que subvertem a dicotomia tradicional entre razão e imaginação.

Referências

- BARTHES, Roland. **A aula**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARRARA, Mariana Salomão. **A árvore mais sozinha do mundo**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. **Debates**, v. 31, n. 4, p. 377-390, 2015.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. 1. ed. São Paulo: Vide, 2017.
- GRAHAM, Gordon. **Philosophy of the arts: an introduction to aesthetics**. 3. ed. New York: Routledge, 2005.
- HAN, Byung-Chul. **Louvor à Terra: uma viagem ao jardim**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- KIVY, Peter. On the Banality of Literary Truths. **Philosophic Exchange**, v. 28, n. 1, p. 17-27, 1998.
- LAMARQUE, Peter. Learning from literature. **Dalhousie Review**, v. 77, 1997, p. 7-21.
- ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 9-51.
- SEARLE, John. **Expressão e Significado: Estudo da Teoria dos Atos de Fala**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SIDNEY, Philip. **The Defense of Poesie**. 2. ed. London: Ponsonby, 1968.

GRAMÁTICAS DO PODER: EUROCENTRISMO VELADO EM *FACE2FACE* - UMA CRÍTICA DECOLONIAL

Saide Feitosa da Silva (UFAC) ¹

Rodrigo Almeida da Silva (UFAC) ²

Dalton Augusto de Araújo Sobreira (UFAC) ³

Introdução

O presente artigo visa investigar a presença de possíveis ideologias eurocêntricas no livro didático de língua inglesa *Face2Face*, desenvolvido pela Universidade de Cambridge. Utilizando uma abordagem qualitativa, esta pesquisa será conduzida e fundamentada através das lentes de pensadores decoloniais importantes como: Said (2007), Quijano (2005), Walter Dignolo (2003, 20017) e da concepção de ideologia desenvolvida pelo Círculo Bakhtiniano.

Como objetivo principal, pretendemos evidenciar como obras pedagógicas populares podem transmitir princípios ideológicos eurocêntricos e reforçar outras formas de dominação, como neoliberalismo e como esses discursos podem servir como instrumento de propagação fantasiosa e idealizada do Ocidente, suscitando uma visão estereotipada e inferiorizada de outras culturas e identidades. Esses componentes, com o verniz reluzente de recursos pedagógicos, auxiliam no manutenção de uma hierarquia de conhecimentos e culturas, afetando não só o conteúdo, mas também as formas de interação e compreensão da realidade no processo de ensino e aprendizagem.

A obra intitulada *Face2Face* é uma coletânea de livros pedagógicos reconhecida mundialmente por seu valor linguístico e

¹ Professor do Curso de Letras Inglês na Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: saidefsilva@gmail.com

² Graduando em Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Desde 2023, atua como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC). Contato: almeida.rodrigo@sou.ufac.br

³ Graduando em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Desde 2024, atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: dalton.sobreira@sou.ufac.br.

pelo sucesso no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Ela é composta por seis volumes: *Starter*, *Elementary*, *Pre-intermediate*, *Intermediate*, *Upper-intermediate* e *Advanced*. As obras são utilizadas em diversas esferas de ensino, que vão desde cursinhos privados até o ensino superior, espalhando-se por diferentes partes do mundo devido à sua capacidade de envolver e cativar os alunos, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento em um novo idioma.

Entretanto, para além dos seus méritos pedagógicos, este trabalho objetiva analisar suas dimensões discursivo-ideológicas com enfoque na emergente disseminação de ideologias eurocêntricas, uma vez que, o processo investigatório desta pesquisa não visa descredibilizar seus valores didático-pedagógicos enquanto ferramenta de aquisição de uma nova língua, mas sim, contribuir nos estudos discursivos no contexto da Linguística Aplicada, particularmente em relação às consequências socioculturais do ensino de línguas.

Na área de Linguística Aplicada, nota-se que a predominância de discursos eurocêntricos em livros didáticos de inglês favorece a perpetuação de visões idealizadas do Ocidente, muitas vezes em prejuízo de outras culturas, identidades e modalidades de conhecimento. Essas representações não só espelham as desigualdades históricas, como também funcionam como ferramentas simbólicas de poder que formam subjetividades e mantêm as hierarquias culturais intactas.

Diante disso, entendemos ser imperioso adotar uma perspectiva crítica e decolonial que possibilite desnaturalizar tais discursos e entender como os recursos didáticos contribuem para a propagação de ideologias que colocam em risco a diversidade cultural e identitária de grupos desfavorecidos historicamente. Ao questionar essas narrativas, não se busca diminuir a relevância pedagógica do livro, mas expandir a discussão sobre os impactos ideológicos dos discursos difundidos no ensino de idiomas, auxiliando na formação de práticas educativas mais justas, diversificadas e representativas.

Em termos metodológicos, adotamos uma abordagem qualitativa, que compreende a análise textual e visual das práticas discursivas e representações presentes na obra, com o fito de identificar traços ideológicos eurocêntricos sutis, disfarçados por narrativas aparentemente neutras e voltadas à coletividade. Assim,

este estudo busca oferecer suporte teórico e analítico que estimule a reflexão crítica de docentes, discentes, pesquisadores e produtores de materiais didáticos sobre os discursos que (re)produzem desigualdades, hierarquizações culturais e silenciamentos no ensino de línguas. A seguir apresentamos nosso aporte conceitual.

Decolonialidade e Dialogismo para uma Crítica de Livros Didáticos

Para melhor compreender os processos de produção de conhecimento e os discursos que sustentam materiais didáticos, é fundamental entender a modernidade como o marco histórico no qual se consolidou uma nova ordem social baseada em hierarquias culturais, epistêmicas e raciais. Essa nova configuração foi forjada por transformações como o Renascimento, o Iluminismo e a Revolução Industrial, movimentos que não apenas instituíram os valores do pensamento ocidental moderno, mas também reforçaram a centralidade do Ocidente como suposto núcleo irradiador da ciência, progresso e racionalidade.

Como ressalta Walter D. Mignolo (2003), no entanto, a modernidade não pode ser dissociada de sua face constitutiva mais artilosa: a colonialidade. Em outras palavras, o avanço europeu se deu não apenas por meio da força das armas, mas também por estratégias discursivas de dominação, como a imposição de narrativas e a construção de hierarquias epistêmicas. A colonialidade, portanto, operou como uma lógica persistente de silenciamento e subordinação de outros povos e saberes, uma lógica cujos efeitos ainda reverberam atualmente.

A colonialidade, nesse sentido, não deve ser confundida com o colonialismo enquanto fenômeno histórico formalmente encerrado, mas entendida como uma matriz de poder que se perpetua para além do fim das colônias do chamado ‘novo mundo’. Mignolo (2017) reforça que a colonialidade opera por meio de uma lógica global de classificação e controle, que afeta diretamente a organização do conhecimento, das subjetividades e das relações sociais. Aliás, as instituições educacionais, as academias e os discursos científicos continuam, reiteradamente, a reproduzir a lógica da modernidade colonial.

Nesse contexto, o eurocentrismo consolidou-se como um projeto ideológico articulado à modernidade, que se impôs mediante a negação e a desqualificação sistemática de formas outras de vida, de conhecimento e de linguagem que escapavam aos moldes europeus. O Ocidente não apenas desconsiderava o outro, mas também difamaram outras culturas, elevando sua própria concepção de mundo a um patamar universal e superior. Essa lógica criou uma dicotomia entre o europeu sofisticado e o não-europeu rude, justificando sua colonização sob o pretexto de levar civilização a povos considerados primitivos. Como observa Aníbal Quijano (2005), esse processo originou o que ele denomina “colonialidade do poder”: a perpetuação, em tempos pós-coloniais, de uma estrutura de dominação baseada na racialização, na hierarquização dos saberes e na subalternização de identidades.

A colonialidade, segundo Quijano, articula-se em três dimensões principais: a exploração econômica, a dominação política e o controle epistêmico-cultural. Esse tripé sustenta a hegemonia ocidental ao organizar o mundo a partir de categorias como raça, gênero e classe, moldadas sob uma perspectiva eurocentrada. A racialização dos corpos e saberes não se limita a práticas discriminatórias individuais, mas é estruturante das formas de conhecimento, das políticas educacionais e das normas sociais.

Nesse pressuposto, essas estruturas coloniais foram legitimadas por meio de dispositivos discursivos, visuais e pedagógicos que naturalizaram a inferiorização dos povos colonizados. Edward Said (2007), ao analisar o orientalismo, demonstra como o Ocidente construiu imagens deturpadas do Oriente, imagens essas que serviram para justificar o domínio e a exploração. A representação do Outro, marcada por estereótipos, não se limita ao passado colonial, mas se reatualiza em diferentes práticas sociais, como nos discursos midiáticos, nas instituições escolares e nos materiais didáticos, foco de nosso estudo. Tais práticas colaboram para manter o mito da superioridade ocidental, segundo o qual apenas o saber europeu é digno de prestígio, autoridade e reprodução.

Diante disso, essas reflexões mostram-se relevantes para análises que se propõem a desvelar os discursos eurocêntricos naturalizados em materiais pedagógicos. O livro didático *Face2Face*, mesmo inserido em propostas comunicativas e interativas

contemporâneas, pode disseminar representações estereotipadas e desigualdades simbólicas herdadas do colonialismo. Compreender o livro como um gênero discurso do discurso (Bakhtin, 2011) permite observar como as vozes autorizadas, os temas escolhidos e as imagens construídas refratam de maneira positiva ou não essa ou aquela identidade. A articulação entre os pressupostos da crítica decolonial e a perspectiva bakhtiniana do discurso possibilita, assim, uma leitura atenta às ideologias que perpassam o ensino de línguas, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais críticas, plurais e emancipadoras.

Nesse horizonte de ruptura com as epistemologias dominantes e de valorização de múltiplas vozes e saberes, a teoria do discurso proposta pelo Círculo de Bakhtin se apresenta como uma lente teórico-metodológica potente para uma análise de como as ideologias eurocentradas se manifestam nos textos escolares. A abordagem dialógica, ao compreender a linguagem como espaço de embates ideológicos, possibilita uma leitura crítica dos discursos presentes nos livros didáticos, expondo sentidos cristalizados, vozes silenciadas e disputas simbólicas que atravessam o ensino de línguas.

Para Bakhtin (2011), todo enunciado é, por natureza, dialógico. A linguagem não se realiza em isolamento, mas em resposta a enunciados anteriores e em antecipação a respostas futuras. Esse princípio do dialogismo implica que cada palavra carrega ecos de outras vozes, de outros contextos, e participa de uma rede de sentidos em constante movimento. Aplicado ao livro didático, o dialogismo permite observar como os enunciados ali presentes se relacionam com discursos sociais mais amplos, sejam eles de caráter institucional, midiático, científico ou político.

Um conceito relevante ao nosso estudo é o de heterodiscurso, que diz respeito à presença de múltiplas vozes em um único enunciado. Ao contrário da ideia de uma voz neutra ou objetiva, frequentemente atribuída aos textos escolares, Bakhtin (2011) advoga que todo discurso é atravessado por vozes sociais, ideológicas e históricas. Em um material didático, essas vozes podem aparecer de forma explícita, por meio de falas diretas ou citações, mas também de forma implícita, por meio da escolha de temas, personagens, imagens e situações comunicativas.

A noção de ideologia, outro conceito caro ao nosso estudo, por sua vez, adquire em Bakhtin uma dimensão cotidiana e material. Em vez de tratar a ideologia como um sistema fechado ou abstrato, o teórico russo entende que ela se realiza nos usos concretos da linguagem, nas práticas discursivas do dia a dia. Essa distinção entre ideologias do cotidiano e ideologias sistemáticas ou formais é fundamental também para a análise dos discursos escolares. As ideologias do cotidiano são aquelas que se manifestam de maneira implícita, quase invisível, nas formas de tratar o outro, nas escolhas lexicais, nos silêncios e nas repetições. Já as ideologias sistemáticas são mais explícitas, como os discursos religiosos, científicos, políticos e educacionais, que organizam saberes e valores de forma estruturada (Volóchinov, 2018). No entanto, ambas operam simultaneamente nos contextos educacionais, tornando-se elementos-chave para compreender como determinados sentidos são naturalizados e outros, marginalizados.

Em termos mais específicos, Volóchinov (2018) propõe uma distinção entre dois tipos de ideologia: as cotidianas e as constituídas ou formais. As primeiras dizem respeito a um conjunto difuso de vivências, experiências e manifestações expressivas que atravessam a vida diária, geralmente desprovidas de sistematização ou rigidez. Já as ideologias constituídas, como a ciência, a arte, a religião, o direito e a educação, correspondem a sistemas mais estruturados e cristalizados, que exercem influência significativa sobre o cotidiano. Ao mesmo tempo, tais ideologias formais também se alimentam das práticas e valores do dia a dia, configurando uma relação dinâmica e interdependente entre os dois níveis.

Além da compreensão filosófica mais ampla de ideologia como totalidade das vivências significadas, Volóchinov (2013) propõe uma definição mais específica: ideologia seria o conjunto de reflexos e interpretações da realidade natural e social internalizados pelos sujeitos e expressos por meio de signos, sobretudo a linguagem. Tal concepção reforça a ideia de que a linguagem é o veículo por excelência da ideologia, sendo por meio dela que os sujeitos dão forma aos seus pensamentos, emoções, crenças e posicionamentos, sempre em relação com o outro.

Desse modo, entende-se a ideologia como instância de concretização da existência social, por meio da qual os indivíduos

manifestam seus vínculos, pertencimentos e conflitos identitários. É no interior das disputas enunciativas que se delineiam as diferentes posições ideológicas, marcando as trajetórias dos sujeitos e das comunidades às quais pertencem.

Com base nesse arcabouço conceitual, que articula os fundamentos da decolonialidade e os conceitos bakhtinianos de linguagem, este estudo propõe uma análise crítica de alguns insumos discursivos presentes no livro em tela. A compreensão da linguagem como espaço de disputas anunciativas e da ideologia como materialidade significativa inserida nas práticas dialógicas cotidianas permite problematizar como determinadas visões de mundo, especialmente aquelas de caráter eurocentrado, são naturalizadas e legitimadas nesses materiais.

Aliás, a articulação entre os conceitos decoloniais e os princípios do dialogismo bakhtiniano possibilita a construção de uma abordagem metodológica capaz de compreender como as relações de poder se manifestam nos discursos pedagógicos. O material didático, longe de constituir um repositório neutro de conteúdos, configura-se como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes vozes se confrontam, se sobrepõem e, muitas vezes, se silenciam. É com base nessas referências conceituais que se propõe, a seguir, uma análise de algumas ideologias eurocentradas presentes no livro *Face2Face*.

Didática da Dominação: O Eurocentrismo que Ensina Inglês

Por limitações de espaço neste artigo, analisamos apenas dois recortes do material didático que evidenciam tais ideologias. A seleção baseia-se em sua relevância para o público-alvo e em seu potencial de refratar mecanismos de silenciamento e hierarquização cultural. A seguir, apresentamos as análises das duas peças discursivas, à luz do dialogismo e da crítica decolonial.

Insumo I - Orientalismo e Exotismo

A primeira peça discursiva traz uma construção ideológica de viés eurocêntrico em seus textos e imagens. Os excertos visuais e escritos são da unidade 4B, intitulada *Modern Adventurers* (Aventureiros Modernos). Nesta unidade, apresenta-se ao alunado a

história de Ed Stafford, um britânico que decidiu se aventurar pela Amazônia internacional, iniciando sua viagem no Peru e finalizando no Brasil. As imagens mostram Ed, um homem branco, de expressão resoluta, imerso na floresta em sua travessia. Nas atividades propostas, surgem afirmações como a de que Ed foi o primeiro homem a cruzar a Amazônia a pé, sendo descrito como um “pioneer” (pioneiro), “brave” (bravo) e inspirador de outras pessoas que, até então, sequer consideravam vir ao Brasil antes de conhecer sua jornada.

4B Modern adventurers

Vocabulary: adjectives (2); character Grammar: Past Perfect

QUICK REVIEW Past Continuous Write two true and two false sentences about what you were doing at different times of the day yesterday. At 3 p.m. yesterday I was playing tennis. Work in pairs. Swap sentences. Ask questions to find out which sentences are false: Who were you playing tennis with?

Vocabulary and Speaking
Adjectives (2): character

a Work in pairs. Which of these character adjectives do you know? Then check new words in **VOCABULARY 4.2** p.155.

adventurous	talented	aimable	imaginative
brave	determined	reliable	independent
organised	stubborn	ambitious	confident
practical	generous	mean	responsible
aggressive	optimistic	pessimistic	

b Work in pairs. Can you remember what Paul and Josie said about these numbers and people?

a 2010	d 68 days	g 200,000
b 216 years	e Cho	h 600, 12
c Luke Collyer	f 6,000 miles	i 27 hours

7 a Put the verbs in brackets in the Past Perfect or Past Simple.

1 Nobody had walked (walk) the Amazon before Ed Stafford.

2 We _____ (not think) of going to Brazil until we _____ (hear) about Ed Stafford's adventure.

Ed and Cho

Fonte: Face2Face – Intermediate (p. 32 e 33)

Essa lógica de representação possui raízes profundas no exoticismo e no orientalismo, tal como denunciado por Edward Said (2007). Para Said, o exoticismo é uma forma de dominação simbólica estruturada pelo olhar eurocêntrico, no qual as nações do Norte global, detentoras do conhecimento, da técnica e dos bons costumes, atribuem às demais regiões do mundo uma imagem marcada pela selvageria, pelo atraso e pela irracionalidade. Essa representação não apenas inferioriza, mas silencia as vozes locais, convertendo outras

culturas em objetos de observação, em espetáculos a serem interpretados, nunca em sujeitos do próprio discurso.

Nesse contexto, a Amazônia é representada como um cenário exótico, misterioso e inóspito; um espaço a ser vencido, desbravado, civilizado e, por fim, explorado. A presença de Ed Stafford como uma espécie de aventureiro moderno reforça a noção de que apenas por meio da mediação do branco europeu essas regiões ganham visibilidade e relevância no cenário global. Observa-se, assim, uma atualização contemporânea da figura do antigo colonizador, agora revestido de roupas técnicas, GPS e câmeras. O novo explorador permanece no lugar de narrador e protagonista das histórias locais, reiterando a centralidade eurocêntrica na construção dos discursos sobre territórios não ocidentais.

A modernidade, conforme mobilizada nessas representações, segue associada a modos de vida urbanos, tecnologicamente avançados e alinhados ao estilo de vida das grandes metrópoles ocidentais. A figura do desbravador hodierno atua, nesse contexto, como um mediador simbólico entre dois mundos: o moderno e o não moderno, o civilizado e o dito selvagem. Esse trânsito, contudo, não ocorre em condições de equidade; é sempre o sujeito do Norte global que observa, interpreta e atribui sentido ao território e às populações locais. Os povos da floresta, os saberes tradicionais e os modos de vida locais são, nesse processo, invisibilizados ou reduzidos a meros elementos de figuração, como exemplificado na imagem em que um homem negro local aparece em segundo plano, servindo como adorno exótico que reforça a centralidade e a superioridade simbólica do explorador europeu.

Essa construção imagética e discursiva reforça estereótipos coloniais profundamente enraizados. Tal como o Oriente de Said, a Amazônia é aqui algo a ser olhado, examinado, transformado em espetáculo, nunca um lugar de fala legítimo. A ausência das vozes locais nessa representação reforça o caráter unilateral de narrativa. Não há diálogo, mas imposição. A floresta fala apenas pela voz de quem a atravessa, não de quem nela vive.

É necessário destacar, portanto, que representações como essas, presentes em materiais didáticos como o *Face2Face*, não são neutras. Elas operam a serviço de uma ideologia discursiva eurocêntrica, que constrói o Outro como um sujeito inferior e exótico,

legitimando a permanência de hierarquias coloniais no imaginário global. Ao reforçar a centralidade do olhar europeu, essas práticas discursivas reiteram a dominação epistêmica e cultural do Norte global, silenciando saberes e modos de vida que tentam resistir, ainda hoje, à colonização das imagens, das palavras e dos sentidos.

Insumo II - Colonialidade do Trabalho e do Saber

Os excertos visuais e escritos analisados pertencem à unidade 3B, intitulada *Job-hunting* (Procurando Emprego). Trata-se de uma unidade composta por quatro sub-seções, cuja maior parte dedica-se a temas relacionados ao mundo do trabalho. A abordagem pedagógica proposta se organiza em torno de situações comunicativas associadas à busca por emprego, como entrevistas, currículos e expectativas profissionais.

 1 Bonnie	LETTERS TO THE EDITOR Getting nowhere Dear Sir, My daughter, Bonnie, left school two months ago and now ¹she's looking for her first job. The problem is that companies always say they want people with experience, but how can she get experience if nobody gives her a job? ²She goes online every day and looks at the job adverts, but there's nothing for people like her. At the moment ³she's doing some cleaning for our neighbours to earn a bit of money, but ⁴she needs a real job. Mr J Melton Manchester
---	---

Fonte: Face2Face - Pre-intermediate (p. 24).

A carta escrita pelo Sr. Melton, pai de Bonnie, ao jornal, embora breve e com tom pessoal, carrega ideologias profundamente naturalizadas que, à luz de uma perspectiva decolonial e dos conceitos do Círculo de Bakhtin como dialogismo, heterodiscurso e ideologias do cotidiano e formais, expõem marcas de um pensamento hierárquico e excludente enraizado na colonialidade do saber, do trabalho e da linguagem.

Sob uma perspectiva decolonial, como apontam Aníbal Quijano (2005) e Walter Dignolo (2003), o que se apresenta como um pedido sincero de ajuda é, na verdade, atravessado por uma lógica eurocentrada que valoriza exclusivamente o trabalho formal, assalariado e reconhecido pelo sistema capitalista moderno como produtivo. A noção de que a filha do Sr. Melton “needs a real job” (precisa de um trabalho real) indica que o trabalho físico que ela realiza atualmente, “cleaning for our Neighbours” (limpando para nossos vizinhos), é considerado temporário, inferior, e, portanto, desprovido de valor social. Em outras palavras, é visto como uma espécie de ‘bico’, uma ocupação transitória, precária e que não demanda reconhecimento ou direitos trabalhistas.

Esse entendimento é parte de uma ideologia do cotidiano, conforme descrita por Bakhtin, que se expressa em discursos corriqueiros, aparentemente comuns e despropositais, mas que sustentam desigualdades históricas. O pai, ao repetir que as empresas exigem experiência, encarna um certo heterodiscurso: ele se apropria de vozes sociais hegemônicas que reforçam a lógica do mérito e da formalização como critérios de dignidade, invisibilizando os sujeitos que não se encaixam nesse modelo, como sua própria filha.

Essa lógica hierarquizante não se limita à concepção de trabalho, estendendo-se também à forma como a educação é representada. Ao afirmar que a filha “left school” (deixou a escola) e que agora “she’s looking for her first job” (ela está procurando seu primeiro trabalho), o pai não problematiza a ruptura com a trajetória escolar, o que denota uma naturalização de desigualdades estruturais. Essa postura refrata uma ideologia segundo a qual a educação formal não é um direito universal, mas um privilégio reservado a determinados grupos sociais, que, por meio da escolarização, terão acesso aos cargos mais valorizados e bem remunerados.

A filha, nesse contexto, é posicionada como pertencente a um outro caminho socialmente legitimado para sujeitos subalternizados: aquele que conduz a empregos tidos como “reais”, como atendente de loja, garçonne ou caixa de supermercado. Tais ocupações são vistas, dentro de uma lógica liberal meritocrática, e heterodiscursivamente reforçada pelo pai, como destinos legítimos e suficientes para pessoas de determinadas origens sociais.

Essa visão reforça o que os autores decoloniais chamam de colonialidade do saber: o entendimento de que o conhecimento acadêmico é um privilégio, reservado a uma elite. Ao aceitar que a filha abandone os estudos sem questionar, o pai refrata, inconscientemente, uma ideia socialmente reproduzida de que o saber não é um direito universal, mas um capital simbólico acumulado apenas por aqueles que podem pagar ou têm acesso à escolarização de qualidade. Trata-se de mais uma forma de exclusão, na qual a ausência de oportunidade de estudo se converte em destino naturalizado, um reflexo direto das heranças coloniais na forma como se estruturam os acessos ao saber e ao trabalho.

A imagem da jovem Bonnie limpando o chão reforça visualmente essas ideologias. Ela aparece em uma cozinha limpa e bem iluminada, inclinada com um esfregão nas mãos, ao lado de um balde vermelho, em uma cena que remete imediatamente ao trabalho doméstico. A imagem transmite uma ideia de ordem, higiene e disciplina, mas também de silêncio, invisibilidade e submissão. A ausência de qualquer outro personagem na cena intensifica a solidão da tarefa e a reduz ao seu aspecto funcional. Essa representação se alinha a uma estética de apagamento, típica da colonialidade: o corpo da trabalhadora está presente, mas sua agência, voz e subjetividade não. Ela serve, mas não fala. Ela limpa, mas não é vista como sujeito de direitos ou saberes.

Visualmente, a figura reproduz a lógica de que o trabalho físico é natural às mulheres jovens e que esse tipo de ocupação não requer formação, reconhecimento ou remuneração justa. Ao ser apresentado como algo transitório, quase um ‘rito de passagem’ até que se consiga um “a real job” (emprego de verdade), o trabalho da jovem é desqualificado. Trata-se de um reflexo direto da colonialidade do trabalho, na qual determinadas funções, especialmente as manuais, domésticas ou de cuidado, são consideradas inferiores e não

merecedoras de direitos, como se fossem favores oferecidos por empregadores, e não como contratos que exigem proteção social. Essa percepção ecoa práticas escravocratas antigas, nas quais o trabalho forçado era disfarçado por discursos de tutela e benevolência.

Esse tipo de estrutura simbólica se faz presente também em contextos contemporâneos como o brasileiro. A luta histórica por direitos das empregadas domésticas, por exemplo, desnuda como essas funções foram e ainda são vistas como subalternas. A reforma trabalhista aqui, feita em um período de governança esdrúxulo da história brasileira, ao flexibilizar contratos e relativizar obrigações, enfraqueceu as garantias mínimas de quem já estava nas margens do sistema. Por décadas, essas trabalhadoras foram tratadas como ‘membros da família’ e não como profissionais, numa tentativa simbólica de mascarar a exploração com ‘afeto’, algo herdado diretamente do medonho regime escravagista brasileiro.

Nesses termos, o texto e a imagem analisados expressam, de forma aparentemente inofensiva, conteúdos ideológicos de matriz eurocêntrica, profundamente enraizados nos discursos do cotidiano. Trata-se de ideologias que legitimam a precarização do trabalho, o desmonte de direitos sociais, como se observou, por exemplo, na reforma da previdência implementada no Brasil sob gestões de orientação neoliberal, a exclusão educacional e a reatualização de hierarquias coloniais. Ao desnaturalizar essas narrativas, abre-se espaço para a construção de formas mais justas de organização social, nas quais todos os saberes e todos os tipos de trabalho sejam reconhecidos com dignidade, e nas quais o acesso à educação e à cidadania plena deixem de ser privilégios restritos para se afirmarem como direitos inalienáveis.

Algumas Considerações

Compreender criticamente a presença de ideologias eurocêntricas em materiais didáticos de língua inglesa exige reconhecer que o ensino de línguas não está desvinculado de um projeto maior de produção de subjetividades e de manutenção de hierarquias epistêmicas. A modernidade, frequentemente exaltada como sinônimo de progresso, traz em sua essência uma lógica de

exploração baseada na racialização, na hierarquização dos saberes e na imposição de uma única forma de ver e estar no mundo, através da lente ocidental, branca, urbana e produtivista. Essa lógica está presente, ainda que de forma velada, em livros como os da série *Face2Face*, cuja proposta pedagógica aparentemente comunicativa e neutra perpetua simbologias alinhadas com valores eurocentrados.

Nesse sentido, com o objetivo de romper com a perpetuação de ideologias eurocentradas nos livros didáticos de língua inglesa, é fundamental que professores, alunos e demais agentes educacionais desenvolvam uma postura crítica frente aos materiais utilizados em sala de aula. Isso implica não apenas reconhecer os discursos aparentemente neutros que atravessam tais obras, mas também questionar ativamente as representações de mundo nelas veiculadas: quem fala, a partir de onde se fala, e quem é silenciado. Trabalhos como este, que se propõem a desvelar e problematizar essas construções, são essenciais para evidenciar como a educação linguística, mesmo sob a aparência de neutralidade comunicativa, pode funcionar como um potente veículo de reprodução de epistemologias opressoras.

Assim, torna-se urgente que os usuários desses materiais, especialmente professores em formação ou em exercício, sejam instigados a olhar criticamente para o conteúdo que mediam. A consciência de que o livro didático é uma instância de circulação de ideologias formais, que operam por meio de ideologias do cotidiano, é um passo crucial para resistir à dominação epistêmica naturalizada no ensino de línguas. Incorporar outras vozes, outros saberes, outras formas de viver e dizer o mundo no contexto pedagógico é não apenas um gesto de justiça epistêmica, mas uma prática decolonial concreta no campo da educação linguística.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MIGNOLO, Walter D. A desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 43, p. 287–324, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina: a herança colonial e as disputas epistemológicas**. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: UNESP, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Tradução de Ronaldo Turra. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 15. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Que é a linguagem?** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

O LETRAMENTO DE PERCURSO E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE FAIRCLOUGH: UMA INTERFACE POSSÍVEL

Caroline de Fátima Santos Lima (Uergs) ¹

Ana Carolina Martins da Silva (Uergs) ²

Introdução

O projeto “Letramento de Percurso: suas interfaces com a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional” (2024/2025) objetiva estabelecer relações e interfaces entre os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), fundamentada nos estudos de Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989) e Halliday e Matthiessen (2004;2014), e da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme os trabalhos de Fairclough (1998; 2001), para produzir um conceito mais aprimorado para o termo Letramento de Percurso (Silva, 2021), auxiliando no desenvolvimento da compreensão e da produção textuais, em diferentes gêneros. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, na qual os resultados indicaram contribuições positivas à construção de teorias e de práticas para averiguar e aprimorar os mecanismos de letramento - reconhecimento, análise, absorção e manifestação das experiências vividas - a partir do uso social da escrita, divulgados como artigo.

A pesquisa partiu da seguinte pergunta: Qual é a interface existente entre a ACD, a LSF e o Letramento de Percurso que pode proporcionar segurança à docência em suas ações e reflexões pedagógicas, na hora de planejar aulas de leitura e de produção

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Bolsista voluntária do Projeto “Letramento de Percurso: suas interfaces com a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico - Funcional” -2024/2025. Contato:caroline-lima01@uergs.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/257543190222338>.

² Professora Pós Doc. e Doutora em Letras: Licenciatura Plena; Especialista em Leitura: Teoria e Práticas; Mestre no Ensino da Comunicação Social. É docente adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Contato: ana-martins@uergs.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7364759247330183>.

textual? Essa inquietação surgiu ao considerar que o uso social da escrita, em seus diferentes suportes e artefatos culturais, produziu um efeito o qual se convencionou chamar de “letramentos”. Soares (2009) cunhou um dos primeiros conceitos propagados e que ainda continua atual: “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, os estudos de Bronckart (2008) também trazem contribuições pertinentes relacionadas à visão “transversal da linguagem”, utilizando a Filosofia, a Economia, a Sociologia e a Psicologia para estudar a relação entre os sujeitos e a escrita, ocupando suas principais teorias em relação à interação e aos processos de mediação – estofos dos Letramentos. O autor destaca Schütz e seu esquema das relações significativas ou “típicas” que organizam as condutas dos atores – o tipo ideal, ou seja, “cada ator atribui a seu agir um sentido que é radicalmente singular e que, além disso, se modifica no próprio decorrer do agir” (Schütz *apud* Bronckart, 2008, p.32).

Decorrente da tese de doutorado de Silva (2021), apoiado em Bronckart (2005), Koch (2004), dentre outros da linguística e de áreas afins, o conceito de Letramento de Percurso vem se lapidando com pesquisas em diferentes esferas que fazem uso de sua metodologia. Para continuar seu aprimoramento, é importante que dialogue com os pressupostos teóricos da LSF e ACD, que também observam a língua em seus aspectos sociodiscursivos e o sujeito em suas características biopsicossociais. Como os estudos ainda estão em andamento, fez-se esse recorte para publicação: o Letramento de Percurso e suas possíveis relações e interfaces com a Análise Crítica do Discurso.

Com efeito, para Silva (2021), Letramento de percurso é um processo de formação sociodiscursiva, quando considerado sob aspectos de teoria e de prática da leitura e da produção textual e observado o uso de gêneros textuais. Além disso, pode-se inferir que se trata de uma espécie de estratégia de reconhecimento, análise, absorção e manifestação das experiências vividas, diante do agir que se reflete nos discursos - e vice-versa - e nos aspectos históricos compartilhados culturalmente, mediados em linguagens, em movimentos e relações sociais.

Essa abordagem leva em consideração o que é dito e o que está implícito no que é dito. Atenta-se, também, às escolhas lexicais e como

elas podem expressar a formação discursiva, em termos de letramento, por parte dos sujeitos. Interessa-se não apenas na análise linguística, partindo da materialidade do texto, mas também leva em conta aspectos como lugar, pessoa e tempo. Ademais, a caixa de ferramentas de análise utilizadas pelo Letramento de Percurso permite aproximações com os dispositivos que a ACD faz uso; porém, como tem um viés bastante intervencionista, pode estar consoante com as reflexões de Fairclough.

Consequentemente, a abordagem metodológica da pesquisa tem sido qualitativa, de caráter bibliográfico, com características de pesquisa descritiva e de estudo de caso. Em termos de lógica de abordagem da realidade, as investigações seguem uma visão dialética, adotando alguns aspectos de métodos de averiguações da ACD e da LSF, bem como da análise de Letramento de Percurso.

As etapas da pesquisa são constituídas dos seguintes passos:

- a) Localizar, em artigos já publicados da autora, e outros, que fizeram uso da metodologia do Letramento de Percurso, fragmentos textuais evidenciando características de conceituação mais bem acabada do termo;
- b) Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de Letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem;
- c) Aplicar instrumentos para avaliar o Letramento de Percurso, testando seus tipos de modalizações próprias;
- d) Apresentar conceitos básicos da ACD e sua interface com a LSF, procurando estabelecer relações com o Letramento de Percurso, em diferentes formatos de comunicações e extensão³.

Por fim, tendo em vista que se trata de uma nova concepção de análise discursiva, espera-se que seus resultados estejam, em breve, publicados em formato de Artigo, bem como sejam discutidos em Seminários e debatidos em lives no Youtube, a fim de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção de textos

³ Os estudos já estão na etapa 3, sendo que, no momento, se consolida as comparações com a Análise Crítica do Discurso.

com a construção de uma nova forma teórica e prática de averiguar e aprimorar os mecanismos de letramento. Em suma, esse ensejo se justifica devido ao fato de que os estudos teóricos não podem ficar encastelados em salas das instituições de Ensino Superior. Logo, essas reflexões devem ser discutidas, revisitadas e publicizadas a fim de dar a conhecer que a ciência é viva e se constrói em conjunto com diferentes tipos de pensamento, o que motiva, pois, de imediato, a publicação deste capítulo nesta obra.

O Letramento de Percurso e suas Possíveis Modalizações: Dialógicas, Intervencionistas, Viscerais e Identitárias.

Ana Carolina Martins da Silva é docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Foi professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas e privadas, tanto no ensino fundamental e médio quanto na Educação de Jovens e Adultos. É graduada em Letras (Licenciatura Plena - UPF/RS), especialista em Teoria e Práticas de Leitura (UPF/RS) e mestra no Ensino da Comunicação Social (UMESP/SP). Realizou seu Doutorado em Letras, no Programa Unificado da Universidade de Caxias do Sul – UCS e da UniRitter-RS, quando se dedicou a estudar os letramentos acadêmicos, em especial, os textos produzidos pelos docentes e discentes envolvidos com o Programa de Iniciação à docência – PIBID, registrados na obra organizada por Lemos e Azevedo (2017) denominada “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS”. Ao cabo da pesquisa, observou que os textos revelavam um processo sociodiscursivo mais amplo que o termo “acadêmico” poderia abarcar, ou seja, as narrativas somavam diferentes linguagens, imagens e conceitos pré-construídos e formações discursivas.

Ainda sob o impacto das leituras, percebeu que era mais do que um letramento acadêmico, mas, sim, um Letramento de Percurso - considerando a teoria e a prática da leitura e da produção textual. Essa percepção deu a origem ao conceito de Letramento de Percurso⁴, mais tarde aplicado com uma turma do Programa de Pós-Graduação em

⁴ Ver mais em: Silva (2025, p.289) Letramento de Percurso: uma apresentação memorialística. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/caderno-dialogico-educacao-linguagens-outros-dialogos-possiveis-vol-1/>.

Estudos de Linguagens - Posling (CEFETMG), onde realizou o Estágio de Pós-Doutorado com ênfase nos Estudos de Letras, Linguagens e Formação Docente. É importante ressaltar que foi nesse momento laboral de vivência acadêmica que estudou a Tetralogia de Dyonélio Machado, observando a vida de Maneco Manivela e seu Letramento de Percurso⁵, na disciplina “Letramento de percurso: prática reflexiva e formação literária docente”, integrando o percurso da personagem com a formação literária docente. A supervisão foi do prof. Vicente Aguiar Parreiras.

Embora já tivesse consolidado o arcabouço teórico para legitimar suas investigações, Silva percebeu que poderia ir além a fim de buscar mais informações as quais pudessem adensar seu trabalho. Logo, ela promoveu outros projetos de pesquisa com seus orientandos, verificando a legitimidade do termo e da ferramenta linguística, a saber:

- a) 2021 - 2022 - Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre Maria Dinorah, 1989; Lya Luft, 1996; mediação de presença feminina;
- b) 2022 - 2023 - Renovação de Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre Maria Dinorah, 1989; Lya Luft, 1996; mediação de presença feminina. Neste ano, houve o acréscimo de mais duas Patronas: Patrícia Bins (1998) e Jane Tutikian (2011);
- c) 2023 - 2024 - Letramento de Percurso: educação, formação docente, leitura e produção textual;
- d) 2023 - 2024 - Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre Maria Dinorah, 1989; Lya Luft, 1996; a patronagem como mediação para um discurso de presença feminina. Cotejo entre as quatro patronas estudadas sob a ótica do Letramento de Percurso;

⁵ Ver mais em: SILVA, Marinaldo de Souza. MENDES, Maurício Teixeira. DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. Algumas Nuanças a partir do Letramento de Percurso nas obras inicial e final da Tetralogia de Dyonélio Machado. In **Estudos sobre ensino, língua e literatura** [livro eletrônico]: teoria e metodologias. Organização: Renato de Oliveira Dering. 1. ed. Goiânia, GO, Instituto Dering Educacional, 2023. p.10. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ZRccpHd_TLqSa8bfQ1U2CMDesFsuirP1/view Acesso em 13 de maio de 2025.

e) 2024 – 2025 – Letramento de Percurso: suas interfaces com a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional.

No Letramento de Percurso, a autora optou por procurar diferentes alternativas para fazer o seu mapeamento. Uma delas foi analisar o letramento como “uma atitude argumentativa coletiva” a partir da observação da conjunção ou disjunção, justificação ou explicação, entre outros. Esse reflexo de “falas coletivas” somava posicionamentos que pensavam e escreviam sobre seu próprio processo de escrita. Assim, focou nos articuladores metadiscursivos e, dentre eles, nos modalizadores ou lógico-pragmáticos, como mencionou Koch (2004):

Estes articuladores servem para introduzir comentários ora sobre a forma ou modo de formulação do enunciado (o modo como aquilo que se diz é dito, o estatuto discursivo do que é dito), ora sobre a própria enunciação [...]. Esta introjeção realiza-se, em grande parte, por meio de articuladores de natureza metadiscursiva, que proponho agrupar também em três grupos: *modalizadores ou lógico pragmáticos, metaformativos e metaenunciativos* (Koch, 2004, p.135, *apud.* por Silva, 2021, p. 57).

Silva sistematizou as definições de Koch (2014, p. 135-139) para modalizadores em um quadro. Além deste conhecimento, a visão de Bronckart para os articuladores também influenciou a autora, que os identificou em sua pesquisa de doutoramento e, após, nomeou-os:

Quadro 1: Sistematização de Silva (2021, p. 57-58) para Koch (2014, p. 135-139).

Modalizadores – marcadores discursivos (sentido restrito/sentido amplo).	
Stricto sensu – aléticos, epistêmicos, deônticos:	
Aléticos: referem-se à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados das coisas no mundo.	Exemplo: É impossível não se comover...;
Epistêmicos: assinalam o grau de certeza do locutor com relação aos fatos de seu enunciado.	Exemplos: Evidentemente , a divisão do trabalho... Não há como negar que, ...;

Deônticos: indicam o grau de imperatividade/ facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional.	Exemplos: É indispensável que...; Opcionalmente , porém...;
Lato sensu: Axiológicos, Atitudinais ou afetivos, Atenuadores.	
Axiológicos: expressam avaliação dos eventos, ações, situações a que o anunciado faz menção.	Exemplos: Curiosamente , ao mesmo tempo que... [...] Mais uma vez , o capital demonstra...
Atitudinais ou afetivos: são aqueles que encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado.	Exemplos: Lamentavelmente , a Universidade... [...] Desgraçadamente , nem sempre se pode...
Atenuadores: têm em vista a preservação das faces dos interlocutores.	Exemplos: Talvez fosse melhor pensar em modificar... [...] ao que me parece ,... (...); No meu modesto modo de ver , creio que ... [...].
Outros tipos: <i>Hedges/delimitadores de domínio e Perfil/representadores.</i>	
Hedges/delimitadores de domínio: explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado.	Exemplos: Estou falando do ponto de vista X ... [...]; geograficamente falando ...;
Comentadores da forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação – franco, honesto, sincero.	Exemplos: Falando francamente ... [...]; Honestamente ... [...].

Fonte: Silva (2021, p. 57-58).

Avançando em suas reflexões teóricas, Silva (2021) reporta-se a Bronckart em diversos momentos e obras, como:

A modalização serve para explicitar os julgamentos e as avaliações que emanam destas instâncias e se dirigem a certos aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou certos aspectos do próprio processo de semiotização; esta realiza-se por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diversos, que qualificamos como modalidades: tempo do verbo no modo condicional, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais, etc. (Bronckart, 2005, p. 68).

Ademais:

[...] as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático têm sido designadas, na tradição gramatical, pelo termo modalização. [...] as modalizações são realizadas por unidades ou

conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferentes (ao que ele explica que chamará de “modalidades”) (Bronckart, 2009, p.131-132).

[...] modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que [...] é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frases (Bronckart, 2009, p.131-132).

“as modalizações lógicas, que consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.” (Bronckart, 2009, p.131-132).

“as modalizações deônticas, que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.” (Bronckart, 2009, p.131-132).

“as modalizações apreciativas, que traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia” (Bronckart, 2009, p.131-132).

E por fim:

“as modalizações pragmáticas, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” (Bronckart, 2009, p. 132).

Após fazer as experiências de mapeamento e leituras dos textos dos pibidianos (objeto de análise em seu doutorado), Silva fez um paralelo entre as modalizações de Bronckart, ainda considerando as informações de Koch, e cunhou as possíveis modalizações a serem constatadas a partir de um enfoque de Letramento de Percurso, a saber:

Quadro 2: Reprodução das possíveis modalizações a serem buscadas no âmbito do Letramento de Percurso e suas expressões linguísticas a partir do paralelo realizado por Silva (2021) com as de Bronckart.

Funções modalizadoras – Bronckart (2009).		Possíveis Funções modalizadoras – Letramento de Percurso.	
Lógicas	Julgamentos sobre a verdade das proposições enunciadas	Dialógicas	Revelam interlocuções, vozes, transitar.
Deônticas	Enunciado sob valores sociais, regras.	Intervencionistas	Revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.
Apreciativas	Julgamento subjetivo: bons, maus...	Viscerais	Revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.
Pragmáticas	Julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). O agente e suas responsabilidades.	Identitárias	Revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

Fonte: Reprodução de Silva (2021, p. 85-86).

O Letramento de Percurso e a Análise Crítica do Discurso de Fairclough

O autor Norman Fairclough foi um linguista reconhecido por suas contribuições de grande relevância, consolidando um novo campo de estudos para a Análise do Discurso. Neste contexto, a sua obra de maior destaque teórico e metodológico foi *Discurso e Mudança Social*, publicada originalmente em 1992, tornando-se um marco para os estudos do discurso, sobretudo pela sua percepção crítica, área consolidada e difundida pelo autor. Diante disso, Fairclough (2021) estabeleceu uma visão ampla acerca das pesquisas já realizadas nesta área, mediante a um resgate histórico feito em sua obra, no qual ilustrou as principais teorias que contribuíram para a conceituação da Análise do Discurso, explorando as diversas noções que esta área possui, bem como teóricos relevantes para a sua compreensão.

Diante destes aspectos, Fairclough (2021) propôs em sua obra uma abordagem fundamentada, sobretudo em uma concepção tridimensional discursiva. Sendo assim, foi sugerido pelo autor a integração de três tradições distintas de conhecimento do discurso, aprimorando a sua percepção crítica da área, sendo elas: uma visão macrossociológica, que se relaciona com as práticas sociais dos indivíduos; as práticas discursivas, que se relaciona ao contexto histórico e social de produção e circulação dos discursos; e, por fim, o nível micro, que corresponde ao texto propriamente dito e produzido pelos indivíduos, que será analisado a partir de uma ótica textual e linguística, e que está inserido nas outras duas dimensões anteriores (Fairclough, 2021).

Para Fairclough (2021), a compreensão tridimensional do discurso se relaciona com a ideia de modalização ou “modalidades discursivas”. Segundo o autor, essas modalidades discursivas refletem nas escolhas realizadas pelos sujeitos ao afirmar ou negar, concordar ou discordar de um determinado discurso. No entanto, essas preferências adotadas pelos indivíduos durante a sua produção enunciativa individual são influenciadas pelas ideologias produzidas em seu contexto social-histórico, que modelam e direcionam essas escolhas. Portanto, embora se tenha a ilusão de que as escolhas discursivas sejam “livres” e individuais, elas estão condicionadas por um sistema ideológico que permeia o seu contexto de construção.

Com efeito, o autor afirma que:

A modalidade é uma importante dimensão do discurso e mais central e difundida do que tradicionalmente se tem considerado. Uma medida da sua importância social é a extensão com que a modalidade das proposições é contestada e aberta à luta e à transformação (Fairclough, 2001, p. 201).

A partir dessa perspectiva, é possível perceber que Fairclough enfatiza o caráter dinâmico e passível de transformação das modalidades discursivas. Contudo, ele também reconhece que essas formas de expressão cumprem um papel determinado pelas relações de poder vigentes na sociedade. Nesse contexto, o autor ressalta o discurso midiático como uma modalidade que não apenas sugere alternativas de interpretação, mas impõe uma leitura direcionada da realidade, moldando-a conforme os interesses que busca atingir a nível social (Fairclough, 2001).

Considerando tais aspectos, é possível identificar uma aproximação entre a noção de discurso em Fairclough e a concepção de Letramento de Percurso proposta por Silva (2021). Nesse sentido, o Letramento de Percurso atribui ênfase ao caráter social das práticas de leitura e escrita, compreendidas a partir de seu contexto histórico e social. Além disso, Silva (2021) destaca que essa concepção parte do entendimento da escrita como uma “extensão do eu”. A partir disso, a autora propõe diferentes modalidades do letramento: Dialógicas, Intervencionistas, Viscerais e Identitárias (Silva, 2021, p. 291).

Desse modo, percebe-se o destaque que a construção do sujeito, em seu contexto histórico-social, recebe nesta noção de letramento, sendo possível alinhá-la à própria concepção de modalidades discursivas proposta por Fairclough (2001), uma vez que essas modalidades dialogam com as relações e práticas sociais, determinadas pelas ideologias presentes na sociedade. Sendo assim, Silva (2021) reforça, com base na concepção defendida por Kleiman (1995), que: “[...] o letramento pode ser avaliado tanto sob o aspecto do significante, quanto sob a ótica dos significados em determinada interação discursiva social, não necessariamente escrita.” (Silva, 2021, p. 291-292). Isto é, a prática discursiva presente na Análise de Discurso articula-se aos pressupostos do Letramento de Percurso, visto que

ambas convergem na compreensão de que os discursos são construídos a partir das estruturas sociais pré-existentes na sociedade.

Além disso, a autora reforça que a noção de sujeito, enquanto produtor de enunciados e discursos, está intrinsecamente ligada à materialidade do texto, uma vez que ambos dialogam em sua construção - seja ela de natureza histórico-social ou ideológica. Nesse sentido, a concepção de letramento ou multiletramentos, conforme defendido por Silva, reconhece que é difícil dissociar esses fatores sociais, identitários e ideológicos do processo de produção textual, pois os sujeitos estão inseridos nessa lógica de sociedade (Silva, 2021).

Sendo assim, as modalidades discursivas defendidas por Fairclough (2001) reiteram a noção de Letramento de Percurso, ao complementar a perspectiva construtiva do sujeito e dos enunciados na sociedade, tendo em vista que reconhecem a influência direta de fatores sociais, históricos e ideológicos nas práticas discursivas. Dessa forma, a Análise Crítica de Discurso pode oferecer contribuições significativas para a compreensão do Letramento de Percurso como uma potencial área de estudo e investigação.

Quadro 3: Quadro comparativo entre Silva (2021), Bronckart (2008) e Fairclough (2016).

Objetivos da pesquisa de Bronckart (2009), que inspiraram o Letramento de Percurso:	Objetivos das pesquisas com Letramento de Percurso, segundo Silva (2021):	Objetivos gerais da ACD segundo Fairclough (2016):
“[...] integrar o conjunto desses desenvolvimentos e dessas críticas a fim de apresentar um novo quadro teórico, mais completo e mais explícito, que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia o seu funcionamento.”(Bronckart, 2009, p. 12).	Mapear, nos modos de dizer, reflexos de processos de letramentos, em especial de Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, e de um tipo de identidade docente, de acordo com as responsabilidades legais de sua formação e com consciência de engajamento socioeducativo. (Silva, 2021, p. 8) Objetivos específicos: 1. Localizar fragmentos textuais cujas escolhas vocabulares revelem modalizações que	“[...] reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será

“[...] o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais. De um lado, os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas (a língua é apenas um construto; as frases e os morfemas são apenas <recortes abstratos>) e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social.” (Bronckart, 2009, p. 14)	expressem a importância do contato sociocultural com a escrita via ações do Pibid; 2. Analisar o que revelam os relatos das mediações efetuadas pelo ambiente educativo - prática de leitura e de produção textual -, no que tange a aspectos de formação docente, conforme apresentada na hipótese; 3. Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem; 4. Registrar instrumentos para avaliar o Letramento de Percurso, sugerindo tipos de modalizações próprias para tal. (Silva, 2021, p. 8-9)	adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social.” (Fairclough, 2001, p. 89)
---	--	--

Fonte: As autoras (2025).

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo mapear artigos publicados por Silva (2021) que abordassem o Letramento de Percurso, bem como expor os propósitos dessa área de conhecimento, além de identificar as modalizações características desse campo, relacionando-as aos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso sob a perspectiva de Fairclough (2001).

Nesse contexto, o estudo apresentou resultados positivos no cumprimento de seus objetivos, ao evidenciar a inter-relação entre essas esferas que envolvem a noção discursiva, as práticas sociais e a contextualização histórica como componentes fundamentais para compreender o Letramento de Percurso como um campo que destaca tais dimensões. De fato, a articulação possível entre essas instâncias manifesta-se no processo de concepção das influências sociais nas produções discursivas, estejam elas presentes nas práticas cotidianas ou na materialidade textual, uma vez que a formação dos sujeitos está

condicionada a esses fatores, sendo inseparáveis de seu contexto histórico-social.

Nesse sentido, as reflexões presentes na obra de Norman Fairclough, *Discurso e Mudança Social* (2001), contribuem para a compreensão de como o Letramento de Percurso, destacado por Silva (2021), incorpora as modalizações previamente delineadas pelo autor. Além disso, Fairclough (2001) destaca a importância da análise textual em sua teoria tridimensional, sendo este o ponto central que se conecta ao conceito de Letramento de Percurso, ao conceber o texto em sua materialidade em relação à sociedade e às influências dos contextos sociais em sua construção e significação. Dessa forma, sob a ótica discursiva proposta por Fairclough (2001), o estudo amplia a compreensão do Letramento de Percurso ao dialogar com as práticas sociais já consolidadas.

Referências

- BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social.** Brasília. DR: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **The discourse of neu labor:** Critical discourse analysis. In Wetherel, M. Kress, G. Considerações de caráter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. In Pedro, E.R. (Org). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa, Caminho, 1998, p. 47-76.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic.** London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language, inter-re, and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a socialsemiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar.** London: Hodder Education, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar.** 4 ed., Oxford, Londres: Arnold, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesion in English,** London: Longman, 1985.
- KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMOS, S. M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana; Evangraf, 2017.

SILVA, A.C.M. da **Letramento de percurso**: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID. / Ana Carolina Martins da Silva. – Itapiranga: Schreiben, 2021. 279 p.; e-book.

A PRESENÇA HISTÓRICA INDÍGENA NO BAIRRO “XUCURUS” EM PESQUEIRA (PE): DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL A PARTIR DA LEI nº 11.645/2008 E DO PARECER CNE 14/2015

Rosani Maciel Calado (UFPE)¹

Edson Silva (UFPE)²

Urubá se traduz como casa da serra
Do povo Xukuru e dos Paratiós
Urubá foi grandeza onde a mãe natureza,
emoldurava todos nós
é a serra querida do Ororubá
(Sérgio Amaral)

A Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE de 14/2015 e o Ensino da Temática Indígena

Os versos da música “O Canto do Urubá” citados acima como epígrafe, acentuam os deslocamentos do povo indígena Xukuru do Ororubá estando relacionados com as experiências de vida dos originários que desciam e subiam as ladeiras do Bairro “Xucurus”, entre as localidades habitadas e a cidade de Pesqueira. Com memórias sobre as relações sociais entre familiares e vizinhos entre os mais de 4.000 indígenas no bairro íngreme, o verde das juremas nas partes altas no Bairro “Xucurus”, apontam para terras indígenas nos municípios de Pesqueira e Poção/PE necessitando de discussões por meio de gêneros textuais/discursivos a partir da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE de 14/2015 no contexto educacional por meio dos professores/as de Língua Portuguesa, como “condições indispensáveis para que o complexo social” (Bakhtin, 2014, p.73), sobre a presença indígena seja celebrações nos modos de sentir, ser e

¹ Indígena Xukuru do Ororubá. Doutoranda em História pela UFRPE. Professora efetiva na Educação Básica nos municípios de Pesqueira e Arcoverde/PE. Contato: rosani.maciel@upe.br.

² Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP (2008). Professor no Centro de Educação/Col. de Aplicação da UFPE. Docente no PROFHISTORIA-Rede de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História/UFRPE. Contato: edsonsilva@capupe.com.br

fazer na Educação Básica. Como explícito na Constituição Federal de 1988, com destaque o Art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

No Bairro “Xucurus” vivem indígenas expulsos do território com memórias sobre as perseguições, violências e invasões nas terras indígena na Serra do Ororubá. Sendo importante possibilitar aos indígenas na cidade e no Bairro “Xucurus” aprender sobre a migração dos pais e avôs para o Bairro e como ocorreu. Nossa inquietação foi provocar discussões sobre as relações do Bairro “Xucurus”, com as escolas na rede pública municipal para conhecerem como se constrói a história dos indígenas, conhecer sobre as invasões na Serra do Ororubá e os impactos para originários e a partir das práticas pedagógicas do/a professor/a de Língua Portuguesa, vinculando à construção de sentido e à realização de atividades úteis na vida cotidiana dos/as estudantes, pois o bairro abriga a maior quantidade de Xukuru do Ororubá na cidade.

Leitura de Mapa: o Bairro “Xucurus”

O mapa do Bairro “Xucurus” apresenta o maior número de habitantes indígenas entre outros bairros na cidade de Pesqueira. São necessárias pesquisas futuras sobre a presença originária, como nos bairros da Caixa d'Água e o Bairro Baixa Grande. Sobretudo, estes bairros, assim como, o Bairro “Xucurus” foi e continua sendo caminhos de indígenas Xukuru do Ororubá. Mas, no momento, nossas discussões serão sobre o Bairro “Xucurus.” Na imagem percebemos o aclave no local e as ruas percorridas para a elaboração desse texto.

Mapa 1: localização do Bairro “Xucurus” Pesqueira/PE

Fonte: Foto de satélite: Nunes, 2025.

As ruas no Bairro “Xucurus” foram caminhos dos indígenas, como podemos ver no mapa da rua principal, por onde desciam e subiam os originários/as para a Serra do Ororubá: pela Av. Manoel Tenório de Brito a antiga Rua da Mandioca do lado esquerdo no mapa interligando o território e a presença dos indígenas expulsos da Serra do Ororubá, migravam para o Bairro “Xucurus” buscando trabalhar na agroindústria em Pesqueira. No final da mesma Avenida, a residência de um dos donos do grupo agroindustrial Peixe. Os indígenas que resistiram no território desciam da Serra com animais carregados de frutas para vender na feira na cidade. Os cavalos transportando os indígenas e os alimentos para as vendas, ficavam durante o dia defronte ao pátio da fazenda de um dos últimos donos da fábrica Peixe, o Moacir de Brito Freitas, patrão de dezenas de indígenas trabalhando na agroindústria. A fazenda, atualmente nomeada Sítio Caraciolo, localizada no sopé da Serra do Ororubá do lado Oeste na subida/descida, entre o centro da cidade e o Bairro “Xucurus”. Nas memórias orais, os indígenas relataram que um ponto de encontro ao descer da Serra era na bodega de Antônio Carneiro, próxima a residência de Moacir de Brito. Os indígenas de volta para o território compareciam na bodega, compravam alimentos e carnes e

retornavam para os locais onde residiam, subindo a ladeira principal visualizada no mapa.

Inúmeras são as possibilidades de leituras do/no mapa para professores/as de Língua Portuguesa realizar atividades com gêneros textuais/discursivos na educação, como: 1- localizar a primeira escola da rede pública no Bairro “Xucurus;” 2- ver o nome da rua onde funcionou a primeira escola da rede pública;” 3- ver o número de escolas no Bairro “Xucurus”; 4–situar a localização da Rua da Mandioca; 5– a quantidade de estudantes indígenas nas escolas no Bairro; 6– os bairros vizinhos ao Bairro “Xucurus”; 7 - provocar debates com os/as discentes sobre o nome da escola no Bairro “Xucurus” não ter um nome indígena: 8- provocar com os estudantes a discussão sobre as possibilidades da mudança do nome da Escola Municipal Professor Paulo Melo a ser substituído para Escola Municipal Indígena Mandaru ou Escola Municipal Indígena Francisco de Assis Araújo (Cacique “Xicão”).

São mudanças que acreditamos ser importantes, sobretudo com o nome Cacique “Xicão”, liderança do povo Xukuru do Ororubá assassinado defronte a antiga Escola Municipal João XXIII e a residência dos pais: Cícero Pereira e Quitéria. A escola onde os/as filhos/as do Cacique “Xicão” estudou, rua de residências de familiares consanguíneas e não consanguíneas, bairro com maior densidade de indígenas amigos do Cacique “Xicão”. Sendo importante, também, pensar não somente a mudança do nome da Escola Municipal Professor Paulo Melo para nomes citados neste artigo. Como também realizar debates sobre os nomes de ruas no Bairro “Xucurus”, a exemplo da Rua Praxedes Didier, nome de familiares de invasores no território Xukuru do Ororubá, como os donos das agroindústrias Peixe e Rosa.

Escola Municipal Professor Paulo de Oliveira Melo no Bairro “Xucurus”! Por que não nomear como Escola Municipal Cacique “Xicão” do Ororubá?

A Escola Municipal Professor Paulo de Oliveira Melo, antes da mudança de prédio, era nomeada Escola Municipal João XXIII, situada na Rua Coronel Leonardo, antigo prédio da Diocese de Pesqueira,

tendo recebido a instituição de ensino durante décadas estudantes indígenas.

**Imagem 1: Escola Municipal Professor Paulo de Oliveira Melo,
No Bairro “Xucurus”, em Pesqueira**



Fonte: os autores, 2025.

Estivemos muitas vezes na Rua Coronel Leonardo, para realizar entrevistas com familiares, parentes e amigos do Cacique “Xicão”, pais de crianças e avôs. Os indígenas habitantes no local ao lembrar do Cacique “Xicão”, recordaram com afeto e ao mesmo tempo com indignação a morte violenta de Mandaru. Os/as entrevistados/as apresentaram respostas muito semelhantes sobre o Cacique “Xicão”: “por mim até hoje estava vivo, porque abaixo de Deus foi um pai para nós, quando ele estava vivo todo apoio, tudo que nós precisávamos na vida era com ele. Tudo.” (José Maria Rodrigues dos Santos, Bairro “Xucurus”).

E as respostas continuavam, de forma semelhante,

Foi uma pessoa muito boa, o incentivador que começou todo trabalho indígena na redondeza aqui na Serra e por toda região e no Brasil, não chegou a terminar porque foi morto, né? Mas ele começou com todo gás, mas teve um privilégio grande do filho Marquinhos ter assumido

muito novo a missão do pai e deu certo, seguiu com coragem os passos do pai. “Xicão” trabalhou como nenhum outro, ele ia lá em casa direto, nós conversávamos muito sobre os trabalhos e as viagens, eu e Izaura ajudava no que nós podíamos: dinheiro, carro para viagens de “Xicão” e a turma para o Sertão, muitas vezes foram para Garanhuns e Recife no meu carro, ajudei com alimentação e no que precisava. A turma estava lutando e nós vivíamos praticamente juntos. (José Evaristo Alves Filho, Aldeia Brejinho, Pesqueira/PE).

Como afirmou outro entrevistado,

Eu conheci o Cacique “Xicão”. Em um determinado dia fui falar com ele, estava tomando banho na cachoeira com os amigos. Aí, eu fui me aproximando, os amigos não deixaram. Eles disseram assim: quem é? Eu falei quem era? Eles falaram para “Xicão”: é o Zé da Verdura. “Xicão” deu ordens para que eu pudesse me aproximar. E ficamos conversando nesse dia. Era um homem de ordem. Quando assassinaram “Xicão”, ele estava no caixão sendo velado. Eu vi o pessoal de fora falando assim: agora aqui morreu um líder, um líder que trabalhava por ele e pelas outras aldeias. Sabia construir as coisas mesmo. (José Germano de Lira, Aldeia Brejinho, Pesqueira/PE).

As entrevistas foram realizadas utilizando questões fechadas e abertas, para possibilitar ao/à entrevistado/a um relato mais livre e amplo, interrompido algumas vezes quando necessário uma melhor informação sobre os temas narrados. Os relatos foram apresentados com satisfação sobre o Cacique “Xicão”, porque o Bairro “Xucurus” representou o cotidiano dos passos da reconhecida liderança em busca de dias melhores para seu povo e por ser o local habitado por famílias indígenas, como os pais do Cacique “Xicão”, irmã, os/as filhos/as biológicos e espirituais de muitas famílias indígenas expulsas do território indígena na Serra do Ororubá, estudantes na Escola Municipal João XXIII, após instalados no contexto urbano e buscando trabalho na agroindústria na cidade.

Pelas Ruas do Bairro “Xucurus”

Ao percorrer as ruas no Bairro “Xucurus” trago nas minhas memórias a Rua Petrolândia ao lado da Av. Manoel Tenório de Brito, local de residência dos meus avôs paternos Xukuru do Ororubá. Na janela da casa da minha avó esperava meu pai. Recordo que ficava

horas na janela observando parentes indígenas, descendo e subindo a Av. principal no Bairro “Xucurus”. Na época não entendia ao ver os animais carregados de frutas vindos da Serra do Ororubá para feira, com bananas, mangas, goiabas, mamões, laranjas, café, milhos. Os indígenas descendo as ladeiras para as feiras, como Manoel Amorim dos Santos, mais conhecido como Manoel Som:

Lembro como se fosse hoje, minha avó Lió tinha uma banca lá na praça dos Matutos. A feira ficava no meio da rua nos dias de quarta-feira. Ela vendia banana, abacaxi, batata, feijão, macaxeira e muitas coisas. Teve uns tempos que ela vendia goma, massa para fazer beiju, bolo, vendia beiju, tapioca. Muitas frutas naqueles tempos. (Manoel Amorim dos Santos, Aldeia Pedra d'Água, Pesqueira/PE).

A “Praça dos Matutos” como também foi chamada a Praça Jurandir de Brito, antes da feira funcionar no pátio da fábrica Peixe, era realizada no centro da cidade, no começo na citada praça, descia até o final da Praça Dom José Lopes, se estendendo pela ladeira do Bairro da Baixa. Os indígenas concluindo os trabalhos na feira, subiam a ladeira principal com os animais também carregados de alimentos: pão, arroz, macarrão, bolachas e temperos como o sal. Dentre aqueles subindo, meu avô materno Abílio Evaristo Alves, os tios Adero Evastisto Alves, Carlinhos Evaristo Alves e primos/as, eram veias ancestrais em direção a Serra do Ororubá. Sendo possível resgatar as “memórias de infância atravessadas” (Tavares, 2024, p, 07), por meio de entrevistas com moradores/as no Bairro “Xucurus”

As subidas para o Bairro “Xucurus” não foram como outrora realizadas para meus avôs, mas com olhares sensíveis de pesquisadora em busca da oralidade, “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 2009, p. 103) de moradores/as com “experiências vividas produzidas nas interações sociais, realizadas especialmente nas entrevistas” (Chizzotit, 2006, p.118). Com um roteiro de 33 perguntas e 10 selecionadas para a elaboração deste texto, das perguntas emergiram “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros, assim teríamos entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista de emprego, entrevista científica etc” (Hoffnagel, 2003, p. 180). informações que poderão servir a outros fins em pesquisas futuras (Hoffnagel, 2003).

No quadro abaixo a escolha das perguntas surgiu pela analogia nas respostas dos/as moradores/as, pois com afinidades pareciam ter combinados às falas. Fomos provocados a não (re)conhecer no ensino e aprendizagem os indígenas no Bairro “Xucurus”, sendo uma forma de violência atingindo docentes de Língua Portuguesa e estudantes por não identificarem e reconhecerem a presença histórica, as transformação no lugar de narrativas e ações dos indígenas “estando situados em contextos históricos, sociocultural, socioeconômico e políticos, crivados pela relação ideológica do poder “não importa saber”, embora as pesquisa com narrativas tem respaldo na etnografia (Chizzotti, 2006).

As entrevistas realizadas possibilitaram interpretações das situações vividas pelos originários/as residindo no Bairro “Xucurus” e acreditamos ser importantes discussões sobre as narrativas nas aulas de Língua Portuguesa durante todo ano letivo a partir da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer do CNE de 14/2015. Nessa perspectiva, fomos formulando as reflexões sobre as narrativas ouvidas. Acreditamos nas razões das respostas terem semelhanças devido às mesmas violências vivenciadas pelos indígenas, após a expulsão pelos fazendeiros invasores de terras ancestrais na Serra do Ororubá.

Nós não estávamos mais em condições, as terras da Serra do Ororubá eram de fazendeiros, nós vivíamos da agricultura e do artesanato, os fazendeiros nos botaram para sair da Serra. Não tinha mais terras para nós trabalhar e nós saímos da Serra. Os proprietários da época: Zeca de Davi. Eram todos fazendeirão, Otávio. Como nós não estava mais servindo para eles, botaram nós para sair. Meu pai também já estava cansado de trabalhar na agricultura na Serra. (José Maria Rodrigues dos Santos, Bairro “Xucurus”).

A Serra do Ororubá é uma das três regiões no território indígena, com aldeias como: Couro Dantas, São Caetano, Caípe, Brejinho, Lagoa, Santana, Canabrava, Afetos e Gitó. (Silva, 2017). Em textos anteriores foram apresentadas as especificidades das relações do povo Xukuru do Ororubá no território. E estabelecemos um diálogo com o estado da arte com Silva (2017), Magalhaes (2023), Garcia (2022), Bezerra (2012), Santos (2009) entre outros. Estudos afirmando os indígenas na história do Bairro “Xucurus”. Esta dimensão relevante nas memórias do tempo vivido, nas lembranças de infância até o momento presente.

Tabela 1: Questões das entrevistas com moradores/as no Bairro “Xucurus”, em Pesqueira/PE

Nº	Pergunta
1	Nome completo
2	Qual a idade?
3	Há quanto tempo mora no Bairro “Xucurus”?
4	Por que veio morar no Bairro “Xucurus”?
5	Em que trabalham e como vivem?
6	Como era o Bairro “Xucurus” quando veio morar?
7	Quais as mudanças que aconteceram no Bairro “Xucurus”?
8	Como eram as condições de vida no Bairro “Xucurus”? (habitação, saneamento, saúde, energia elétrica, escolas etc.)
9	Têm parentes na Serra do Ororubá? Quais e onde?
10	Participou da luta pela terra?
11	Conheceu o Cacique “Xicão”? O que achou da atuação dele?

Fonte: os autores, 2025.

Partindo da situação vivenciada no Bairro “Xucurus”, em distintos momentos a entrevistadora/pesquisadora se viu na condição de ouvinte e pesquisadora indígena Xukuru do Ororubá, porque as narrativas também sendo dela com “fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de experiências vividas do pesquisador”. (Chizzotti, 2006, p. 101).

As Condições de Vida dos Indígenas

Dessa forma, os relatos de moradores/as no Bairro “Xucurus” foram incorporados às reflexões sobre as tentativas de adaptação ao bairro: a falta de água mineral retirada de olhos d'água e os alimentos colhidos de plantios no território prontos para serem consumidos. As casas sem banheiros e ruas sem saneamento básico, que ao longo de anos da presença histórica dos indígenas no Bairro “Xucurus”, o grupo agroindustrial Peixe ao expulsar os indígenas do território e provocando deslocamentos para a área urbana em Pesqueira, não tiveram as mínimas preocupações de ao menos realizar melhorias no local. Como também, não visaram à prevenção de problemas com a

saúde humana dos originários/as trabalhadores/as na fábrica Peixe, porque também não tiveram saneamento da própria agroindústria um referencial, pois o ambiente foi um fator determinante de agravos à saúde dos indígenas. Sobretudo, com riscos de doenças decorrentes da insalubridade para os/as trabalhadores/as na fábrica Peixe, afetando com intensidade os indígenas,

Olha, sobre isso eu não posso mentir. tudo era ruim demais. Morria muita criança. Sofria muita gente. Eu não posso falar que era bom esse tempo. Não era bom não. Aqui tinha muitas casas que eram cobertas com lata, papelão, taba, com tudo. Era desse jeito. Antigamente, era tudo podre. As grotas aqui eram todas cheias de mato, capim, muriçocas, moscas e as cobras entravam para dentro de casa. As casas eram bem fraquinhas. Essa casa aqui foi feita em 1975, uma casa não, uma barraca. Pra você ver e ter a prova. Isso aqui é a linha de divisão. Está vendo aqui? Essa era a linha aqui, era a barraquinha. Depois que nós começamos a trabalhar foi melhorando. (Manoel Amorim dos Santos, Bairro “Xucurus”)

A casa do entrevistado, como pontuado, uma barraca com um cômodo pequeno. E quando argumentou, apontou a linha de madeira sob teto ressaltando a ideia como era o pequeno cômodo. Não tinha banheiro, energia elétrica e a água era escassa porque “a fábrica Peixe usava toda água da cidade na atividade fabril”. (Galindo, 2007, p, 68). Entretanto, com o passar dos anos e sendo explorado na agroindústria, o Sr., Manoel Amorim foi aumentando os cômodos da casa, residindo até os dias atuais com a família ao ter migrado para o Bairro “Xucurus.”

O Sr. José Maria Rodrigues dos Santos também afirmou as condições precárias como viviam os originários no Bairro “Xucurus.”

Não tinha energia, aqui era tudo barro. Não tinha calçamento em lugar nenhum. Não tinha água encanada. Nem energia de jeito nenhum. Tinha um posto lá embaixo perto da casa de Dr. Moacir. Era o gerador da fábrica que botava energia para casa dele. O dono da fábrica, Dr. Moacir. Quando dava defeito, qualquer coisa na placa ficava tudo no escuro. Era um posto perdido aqui no bairro.

A oligarquia, ao expulsar os indígenas da Serra do Ororubá, não considerou o bem-estar físico e mental como definição de saúde entre os indígenas migrantes para cidade, porque não estavam conectados

à rede de energia elétrica, morando em ruas sem calçamento, sem água encanada e não foram atendidos por sistemas de esgotos. ficando suscetíveis a doenças transmissíveis por roedores e insetos.

A Agroindústria em Pesqueira/PE e a Serra do Ororubá

O local de trabalho na fábrica Peixe não apresentava os devidos cuidados com os indígenas na produção e na organização do armazenamento das latas de polpas, controle da poluição atmosférica e sonora. Os indígenas carregavam latas de polpas quentes para serem empilhadas em galpões da fábrica, com destinos para outras cidades e estados do Brasil. As queimaduras na organização das latas eram frequentes, como afirmado nos relatos.

Nós ligávamos a esteira e tirávamos as frutas podres, a boa nós deixávamos passar na esteira. O extrato de tomate nós comemos, mas aquilo é tão nojento que você nem imagina. Muito nojento, porque o que dava para nós tirar, nós tirávamos, e o que não dava com a velocidade da esteira, descia de esteira abaixo, ia para moagem. Aí ali tinha aquele tacho quente, fervendo, aí ali caía dentro e faziam a polpa, a polpa do extrato. (Maria Nazaré de Melo, Município de Poção).

A agroindústria em Pesqueira também provocou a extinção de um grande número de aves, animais e plantas em decorrência da derrubada de árvores centenárias na Serra do Ororubá para extração de madeiras, uma ação predatória sobre a Natureza “para servir de combustível às fábricas” (Cavalcanti, 2007, p. 30). E na fabricação dos produtos, provocou a poluição atmosférica por meio da fumaça escura emitida pelas chaminés, com a deterioração da qualidade do ar também as cinzas caídas em casas próximas às fábricas. Os entrevistados/as afirmaram que moradores/as na cidade inalavam o pó e não receberam atenção de saúde. Infelizmente situações que não foram acompanhadas e analisadas para avaliação dos impactos nas matas no território indígena e a saúde dos moradores nos arredores da agroindústria.

“Nas narrativas dos Xukuru do Ororubá foram e são lembradas enfaticamente” (Silva, 2014, p. 127) a irresponsabilidade com que o grupo agroindustrial Peixe trilhou os caminhos durante um século de desmatamento nas matas da Serra do Ororubá, com as expulsões dos

indígenas migrando para o Bairro “Xucurus” e a exploração dos trabalhadores/as na agroindústria. A preocupação era somente extrair da Serra do Ororubá a madeira, cultivar as frutas e utilizar água do território, com sistema de canalização diretamente para a fábrica Peixe com o desejo de aumentar o patrimônio econômico do grupo dono do empreendimento. Toda esta violência contra o povo Xukuru do Ororubá e o Ambiente precisa ser debatida por meio de textos com professores/as de Língua Portuguesa e discentes na educação Básica, como: os rótulos dos produtos agroindustriais da Peixe; boletins de Ocorrência contra os Xukuru na Serra do Ororubá; Carteira de Trabalho dos originários trabalhadores na Peixe; Certidão de Óbitos dos indígenas na Serra do Ororubá, entre outros, gêneros textuais/discursivos para apresentar na escola.

Assim, entendemos despertar nos professores a importância de trabalhar com textos autênticos, presentes no dia a dia dos estudantes, familiares, amigos e, também, gêneros que circulam em sociedade. Essa perspectiva gera a riqueza crítica esperada em torno do material, porque possibilita apresentar o trabalho que surge de professor para professor. O caráter de abertura sinaliza o leitor presumido, qual seja, o leitor professor, em formação, formador e/ou aprendiz. Todos estão convidados a construir novos conhecimentos visando aprimorar a prática de ensino de língua portuguesa, tendo a possibilidade de analisar como a linguagem, representada nos diversos gêneros textuais/discursivos, entrelaça-se e constitui a vida em sociedades letradas. (Karwoski; Pereira, 2020, p. 148)

Os gêneros textuais/discursivos citados no parágrafo anterior a partir do fomento da realização de atividades pedagógicas no ensino, para abordar a importância sobre a compreensão histórica e sociocultural dos indígenas no Bairro “Xucurus” ainda pouco estudados na sala de aula, devido ao racismo, preconceitos e a ausência de política pública-para formações docentes na cidade.

A poluição sonora emitida pela sirene da fábrica Peixe marcava os horários de chegada e saída dos trabalhadores/as indígenas, possibilitando realizar atividades pedagógicas por meio dos gêneros textuais/discursivos como o atestado médico. Isso porque “podemos dizer que o gênero surge como resposta social a questionamentos na esfera médica relacionada à esfera trabalhista, uma vez que ele atua nas ações do empregado junto à empresa” (Karwoski; Pereira, 2020,

p. 148). O som da sirene da fábrica Peixe foi ouvido por toda cidade e aldeias próximas do território. No cotidiano a sirene da fábrica Peixe apitava em vários horários e som estridente não era para emergências incêndios, decolagem do avião do grupo Peixe nem sobre o desmatamento que vinha ocorrendo e a expulsão dos indígenas da Serra do Ororubá para alertar dos perigos e instruí-los/as a procurar ajuda, mas marcando os turnos de trabalho,

Sendo possível pensar que o barulho tenha afetado a saúde psicológica e física das dezenas de indígenas, expostos ao apito ensurdecador da sirene. Porém, não era menor o barulho dos caminhões carregados com goiabas e madeiras vindos do território para a agroindústria, ou as buzinas, ou ainda as máquinas nas fábricas. Entrevistados/as afirmaram que o som da sirene era parecido a de um quartel de exército ou de guerra, barulho de nocividade para com a saúde dos funcionários na fábrica Peixe e moradores no Bairro “Xucurus”.

A Formação de Professores/as de Língua Portuguesa e as Narrativas Indígenas

As narrativas sobre o cotidiano e as experiências dos/as trabalhadores/as indígenas Xukuru do Ororubá na agroindústria e residindo no Bairro “Xucurus”, são propostas de atividades com gêneros textuais/discursivos, em específico na temática formação de professores/as de Língua Portuguesa com ou sem complementação de carga horária, e em sintonia na qualificação de professores/as, socializações e experiências. No compartilhamento de conhecimentos produzidos para as práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula com os discentes. No século XX surgiram empresas das mais diversas naturezas, mas não foram respeitados os povos indígenas, como a agroindústria Peixe. E Carlos de Brito foi considerado um dos maiores empresários na cidade, gestor da cidade de Pesqueira, tendo os produtos da marca Peixe publicados por um século nas páginas de inúmeros jornais locais da cidade.

Em 1910 o fundador da indústria Peixe, Carlos de Brito, assumia o cargo de prefeito do Município de Pesqueira, estreitando a ligação dos poderes político e econômico. Essa hegemonia política se prolongaria até o fim dos anos de 1950, pois o cargo de prefeito de Pesqueira era

sempre ocupado por pessoas da família Brito ou por seus indicados, através de eleições legais, facilmente decidida em favor daquele grupo em razão da sua poderosa influência local. (Galindo, 2007, p, 68)

Infelizmente, o exaltado empresário, liderou um grupo que expulsou e explorou os indígenas na Serra do Ororubá. Depois de pesquisar em livros sobre a fábrica Peixe, realizar leituras de artigos, dissertações, teses etc., analisar jornais da época, e realizado entrevistas, observamos que as duas primeiras décadas anteriores à Primeira Guerra Mundial foram fundamentais para o crescimento da indústria brasileira, como também concluiu uma pesquisadora (Galindo, 2007, p, 20). Verificamos, como o grupo Peixe que começou a importar máquinas próximo à Segunda Guerra Mundial para a fabricação de doces e extratos de tomate em Pesqueira/PE, expandindo a produção para outros estados brasileiros e de modo internacional.

Os Laços Familiares para Existência e Resistência Indígena

Em meio as expulsões ocorridas, os indígenas Xukuru do Ororubá procuravam manter os laços com os familiares residindo no território, o que os/as separavam da Serra do Ororubá foi e continua sendo o meio-fio da rodovia municipal no bairro. Ou seja, o bairro localizado embaixo da rodovia com acesso às três regiões no território indígena: a Serra, a Ribeira e o Agreste com 24 aldeias. Em 2022 o Censo do IBGE contabilizou 22.728 indígenas habitando dentro e fora do território Xukuru do Ororubá, com um considerável número de indígenas além do Bairro “Xucurus”, também no bairro vizinho Caixa d’Água, em Pesqueira.

Os indígenas moradores/as no Bairro “Xucurus” apresentaram nomes escritos em Língua Portuguesa e são considerados fontes de informações, pois os nomes estão no livro de batismo da Diocese de Pesqueira, apresentando local de batismo, nome completo dos pais e padrinhos, data de nascimento e local de batismo. A partir das informações dos/a entrevistados/as, apresentamos seis entrevistados/as residentes no Bairro “Xucurus”, uma “seleção de outros entrevistados que foram chamados para ter neste estudo um lugar onde também expressem as experiências com os esbulhos de

terras e a fixação na zona urbana da cidade por terem ingressado nas fábricas” (Gomes, 2020, p. 33). A partir das entrevistas, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 1 - Nomes e idades de indígenas Xukuru do Ororubá, Pesqueira/PE

Entrevistados	Nomes	Idade
01	Cícero Lopes da Silva	87 anos
02	José Evaristo Alves Filho	76 anos
03	José Maria Rodrigues dos Santos	59 anos
04	José Germano de Lira	75 anos
05	Manoel Amorim dos Santos	68 anos
06	Maria Nazaré de Melo	75 anos

Fonte: os autores/as, 2025.

Ao me apresentar como indígena Xukuru do Ororubá nas entrevistas e buscando informação para a elaboração deste artigo com os/as parentes, foi provocado um misto de surpresa, espanto e questionamentos. Também suscitando reações como: “uma alegria, pela primeira vez uma indígena professora da Serra do Ororubá em Pesqueira fazendo doutorado, tendo morado no Bairro “Xucurus” nos entrevista e vem a nossa residência”. (Paulo Bezerra da Silva, Bairro “Xucurus”). Percebi ser importante a formação continuada para professores/as de Língua Portuguesa realizar atividades pedagógicas por meio de leituras e escrita com gêneros textuais/discursivos encaixados em atividades reflexivas no ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos na rede pública de Pesqueira/PE, sobre os indígenas habitando no Bairro “Xucurus”.

As Políticas Públicas

Por isso, pensamos ser uma questão urgente a ser discutida, a formação de professores/as em diversas áreas do conhecimento (Troquez; Silva; Militão, 2022, p. 9): História, Ciência, Geografia, Física,

Química, Matemática, Filosofia, Sociologia, Inglês, Artes, Política e de modo específico para os/as docentes de Português, para visibilidade às narrativas indígenas e as experiências urbanas marcadas por diferenças que revelam as desigualdades sociais ainda na contemporaneidade. Sobretudo, “retomar o tema da formação docente é fundamental. Aliás, produções com esse viés são importante estratégia de enfrentamento à tendência de precarização da educação e da formação, que se faz marca nas reformas educacionais em curso nas últimas três décadas” no Brasil (Troquez; Silva; Militão, 2022, p. 9).

A falta de políticas públicas com enfoque na formação de professores/as na Educação Básica sobre a presença indígena no Bairro “Xucurus”, têm resultado no ensino e aprendizagem inexistentes ou tímidos acerca das narrativas de deslocamentos dos originários para o citado bairro. O que exige um estudo sistemático para compreender a presença histórica do povo Xukuru do Ororubá no contexto urbano. Sem a formação docente para professores/as de Língua Portuguesa, como será possível alcançar os estudantes a valorizar e reconhecer as narrativas indígenas no ensino e aprendizagem? Com base nesse questionamento, um dos nossos objetivos neste texto foi provocar professores/as por meio da formação docente a refletir sobre pesquisas realizadas, a partir da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, pensando em possíveis contribuições para professores/as de Língua Portuguesa que atuam ou irão atuar na Educação Básica na rede pública em Pesqueira/PE.

As Violências Físicas e Simbólicas

Os indígenas Xukuru do Ororubá foram atingidos por inúmeras violências, como exploração da mão de obra em períodos de colheitas das safras de tomates e goiabas, pois os recursos recebidos não correspondiam ao trabalho realizado na agroindústria. E a participação de crianças no trabalho agroindustrial foram constantes, como registrado em fotografias no Museu do Doce, em Pesqueira. As memórias dos indígenas habitantes no Bairro “Xucurus” são marcas identitárias. Interessando aos/as professores/as de Língua Portuguesa compreender, nos relatos de indígenas trabalhadores/as, a dimensão temporal de experiências na agroindustrial em períodos das safras.

Na época tinha um bocado de gente que trabalhava em fábrica, quando as pessoas iam para fábrica atrás do emprego e não tinha na fábrica, ia para dentro dos sítios das plantações: limpar mato, plantar tomate, plantar pé de goiaba, catar goiaba, banana, era assim. Era terrível. Era tudo da fábrica Peixe, tudinho aqui. As terra era tudo dos fazendeiros. Né? Aí quem era doido de dizer que ia botar um roçado na terra deles. O negócio deles era Capim e Palma. (José Maria Rodrigues dos Santos, Bairro “Xucurus”)

As linhas citadas acima relacionam-se às experiências vivenciadas pelo povo Xukuru do Ororubá com deslocamentos para o Bairro “Xucurus” expulsos pela oligarquia local legitimados como “donos” das terras indígenas invadidas. E os indígenas sem apoio das autoridades, eram forçados a trabalhar na agroindústria e quando não conseguiam trabalho eram forçados a deixar os laços familiares indígenas, o verde das Serras bastante simbólico para os Xukuru do Ororubá, para se aventurar em centros urbanos com céu cinzento e arranhas céus: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, entre outras capitais.

Morei junto com minha família, meus avós, meus tios, meus irmãos e meus primos na Serra do Ororubá, cultivava a lavoura de milho, feijão, frutas, banana e goiabas. Esse espaço, ao longo dos anos, foi se perdendo um pouco, porque nossas terras quase foram tomadas pelos fazendeiros. Nós cultivamos milho e feijão, mas foi transformada em área de pastagem de gado no passado. Os fazendeiros plantavam capim, acabaram com as lavouras e quase perdemos nossos direitos na área indígena que sempre foi indígena, nunca mudou. E então eu, meus irmãos, meus primos, nós fomos obrigados a sair para procurar outras fontes de renda. Por exemplo, comércio, metalúrgica. Eu mesmo fui para São Paulo para trabalhar em metalúrgica. Mas, sempre venho aqui, na minha origem. Na cidade vizinha esta serra maravilhosa, foi por onde eu andei 21, 22 anos, junto com meus pais, era onde nós vivíamos, feliz, cuidando da lavoura, cultivando as nossas terras. (Manoel Evaristo Alves, Aldeia Brejinhos, Pesqueira/PE)

Como migrante no próprio país em busca de trabalho, Manoel Evaristo Alves se deslocou para São Paulo com 22 anos. Residiu naquela cidade por mais de 50 anos, atualmente aposentado como metalúrgico, não esqueceu os vínculos com o povo Xukuru do Ororubá e das ladeiras e descidas no Bairro “Xucurus”. Foram muitos os

deslocamentos dos indígenas Xukuru do Ororubá, obrigados a deixar os laços enquanto povo indígena e “contemplar a nação Ororubá” (Sérgio Amaral) foram para “a Região Metropolitana de São Paulo. As esperanças em torno de melhores condições de vida, se traduziram nas relações sociais mantidas por cartas e testemunhos orais, com familiares que anteriormente migraram para a maior cidade”. (Bezerra, 2012, p. 87) Vários foram os dramas vivenciados quando obrigados a deixar terras ancestrais. E muitos não voltaram, como Manoel Evaristo Alves porque “desapareceram” nos centros urbanos, situação denunciando as desigualdades sociais frente ao suposto progresso maléfico agroindustrial em Pesqueira, tão noticiado nos jornais da cidade entre os séculos XIX e XX, com o crescimento de fábricas filiais em outros estados no Brasil.

Como evidenciado no relato de Manoel Evaristo Alves e outros/as entrevistados/as, migraram para os grandes centros urbanos em decorrência do esbulho de terras indígenas por fazendeiros, com o medo das perseguições e impedidos de cultivar a agricultura pelos plantios das fábricas que se expandiu na Serra do Ororubá: plantações de goiaba, banana, tomate e capim para o gado. Os indígenas que resistiram no Bairro “Xucurus” a identidade e esconderam as origens para tentar trabalhar na agroindústria, trabalho escravizado e com mão de obra barata. Os indígenas quando não conseguiram trabalho e sem poder voltar para o território de origens, resistiram no Bairro “Xucurus” e se reinventaram para viver, a partir da fabricação de balaio, como a família Caiçara buscando cipós escondidos nas matas da Serra do Ororubá.

A gente entrava por dentro das matas para ir atrás de cipó para fazer balaio, mas a gente entrava escondido. Não era em todo canto que a gente tinha passagem livre não. E eles não deixava entrar, tinha que entrar escondido porque eles não queriam não. Os fazendeiros eram quem dominava tudo aqui. Não era em todo canto que a gente tinha passagem livre. Na época todo mundo queria. Agora ninguém quer fazer balaio. E a gente ia sobrevivendo devagarzinho. A gente tinha que estar puxando cipó devagarzinho, ficar escondido, porque podia vir um vaqueiro do fazendeiro ou um trabalhador e dizer ao fazendeiro ou levava a gente para a fazenda, aí a gente ia trabalhar para os fazendeiros por muito tempo. Cipó de japicanga corta, é pior do que uma Gillette, cresce muito e é duro. Meu avô, minha avó, meu bisavô, minha bisavó, meu meu pai, minha mãe todos faziam chapéu, cesta,

muita coisa. E uma cela, só que ela tinha um buraco para colocar banana, manga, abacate, laranja, o que você quisesse para carregar. (José Maria Rodrigues dos Santos, Bairro “Xucurus”)

Os indígenas habitantes no Bairro “Xucurus” entravam em terras ancestrais escondidos à procura de cipó de japicanga para produzir balaio, cestas, chapéus etc., para vender nas feiras da cidade. Nos relatos de José Maria Rodrigues dos Santos, os balaio classificados em grandes e pequenos. Para os balaio pequenos eram necessários em média de cinco cipós e para os balaio grandes em torno de 12 cipós de japicanga. Na imagem abaixo estão reunidos os cinco irmãos na produção dos balaio no Bairro “Xucurus.”

A seguir, disponha-se a imagem 2: Irmãos da família Caiçara embaixo da Pedra de João Queimado, no Bairro “Xucurus”, na fabricação dos balaio

Imagem 2: Irmãos da família Caiçara embaixo da Pedra de João Queimado, no Bairro “Xucurus”, na fabricação dos balaio

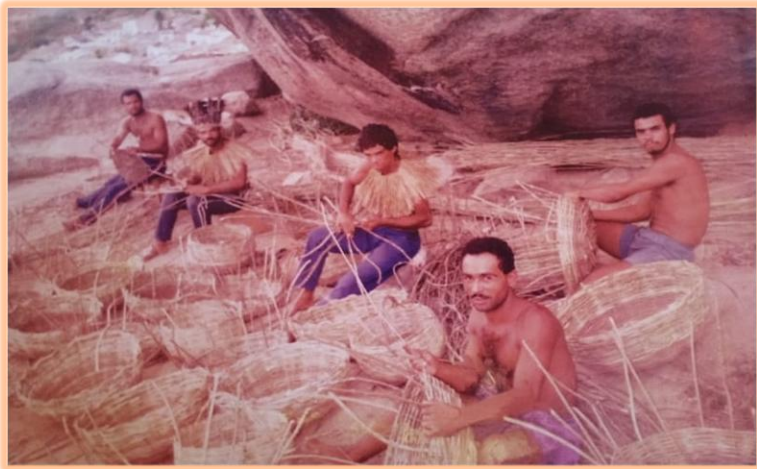


Foto: Messias Xukuru do Ororubá, 1995.

Na fabricação dos balaio a família se concentrava às sombras de uma pedra e acompanharam as carreiras de infância dos/as filhos/as no momento do trabalho. Relembavam momentos da vida em família e as dificuldades para realização dos balaio em decorrência das atividades envolvendo uma saga para a busca dos cipós de japicanga,

desde o entrar na Serra do Ororubá escondido, o permanecer escondido, bem como o cuidado para retirar os cipós para transformar em utensílios e venda nos dias da feira em Pesqueira.

As vendas dos balaio nas feiras eram dias de encontros, para rever os parentes e familiares, amenizar a saudade, colocar as discussões em dias. E dessa forma a Família Caiçara socializou os conhecimentos pela ancestralidade indígena Xukuru do Ororubá, possibilitando técnicas e ensinamentos indígenas no Bairro “Xucurus”. Nesse sentido, acreditamos na importância de divulgar para professores/as de Língua Portuguesa por meio de formações docentes para o reconhecimento e valorização da presença indígena no Bairro “Xucurus”, porque “é na centralidade do espaço escolar concreto como palco e cenário das ações projetadas e do protagonismo dos atores professores”, (Garcez; Schlatter, 2017, p. 22) que se formam docentes autores/as para o ensino e aprendizagem de discentes. Contudo, a fabricação dos balaio foi a base econômica da referida família originária, porém, esta prática não ocorre mais no cotidiano de moradores/as indígenas como na fotografia em 1995, relatos de um passado a ser preservado e discutido no ensinar e aprender.

Os Gêneros Textuais/Discursivos no Ensino e Aprendizagem

Nas entrevistas realizadas reverberaram relatos de expulsão dos indígenas da Serra do Ororubá com deslocamentos para o Bairro “Xucurus” tendo passado por exclusão sociocultural e política. Explorar o bairro a partir dos gêneros textuais/discursivos com estudantes significa explorar a presença indígena se adaptando à vida no Bairro “Xucurus”. –Assim, à medida que os indígenas Xukuru do Ororubá narram as experiências no contexto urbano com o mundo da produção agroindustrial e do artesanato, os espaços de sociabilidade, as ruas do Bairro “Xucurus”, os conflitos entre fazendeiros e indígenas na Serra do Ororubá, a vida em família, as dificuldades enfrentadas, as narrativas de um povo que resistiu e resiste, acreditamos ser importantes a realização de leitura, escrita e produção de gêneros textuais para contribuir com a formação dos estudantes “fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, e elementos do diálogo” (Bakhtin, 2014, p. 15) na Educação Básica.

As entrevistas realizadas com indígenas no Bairro “Xucurus”, foram os esforços para descobertas de moradores/as residindo no local com idade acima de 60 anos. Desse modo, lendo autores/as como Edson Silva, Ivone Gomes, Maria da Penha, Antônio Diogo e outros/as observamos, sobretudo, a confirmação das indagações sobre o tema, para contribuir sobre a importância deste estudo sendo útil na abordagem de gêneros textuais/discursivos, para professores/as de Língua Portuguesa instigar estudantes a serem os escritores/as habilidosos/as, sobre as narrativas no Bairro “Xucurus” em Pesqueira/PE.

Considerações Finais: Indagações para Prosseguir na Pesquisa

Os relatos nas entrevistas realizadas no Bairro “Xucurus” remetem a um processo de expulsão de forma violenta atingindo os indígenas que ainda continuam com laços afetivos na Serra do Ororubá. Os objetivos da elite agroindustrial foram tornar o povo Xukuru do Ororubá dependente e subordinado aos interesses da sociedade capitalista de produção, a partir da desestruturação do modo de viver nativo, a rupturas de relações entre familiares nas aldeias, inclusive as relações com a Natureza: a fauna e a flora. Desamparando os indígenas dos vínculos com a terra na Serra do Ororubá, foi uma maneira de tentar escravizar os indígenas com as migrações para a zona urbana na cidade de Pesqueira. Atendendo a legislação sobre o ensino da temática indígenas, pensamos ser importante fomentar formações docentes sobre as narrativas indígenas no Bairro “Xucurus”, para realização de atividade pedagógicas por meio dos gêneros textuais/discursivos na Educação Básica.

Ainda no contexto das análises sobre a exploração do trabalho indígena na agroindústria, considerar a mão-de-obra de indígenas crianças e adolescentes nas fábricas. Dessa forma, ao observamos as narrativas orais sobre os indígenas no Bairro “Xucurus”, possibilita conhecer a história, a ancestralidade de indígenas crianças e adolescentes atualmente estudantes nas escolas municipais em Pesqueira, que não tiveram a oportunidade de conhecer a identidade de mães, pais e avós. Possibilitando reconstruir e socializar as

memórias ancestrais dos indígenas na Serra do Ororubá. Como as crianças na imagem abaixo.

Imagem 3: Indígenas da Serra do Ororubá na fabricação de doces de goiaba na fábrica Peixe.



Fonte: Museu do Doce em Pesqueira/PE - Antiga fábrica Rosa.

No lado direito da fotografia, uma criança com a cabeça levemente abaixada junto de trabalhadores na agroindústria Peixe em 1905. A criança está com a mão esquerda sob um cesto feito de japicanga. Ainda na mesma imagem, no lado esquerdo, uma outra criança pelo tamanho e aparência, um menino. No trabalho fabril foi comum crianças e adultos sem carteira assinada na fábrica Peixe.

Eu trabalhava três, quatro meses e eles botaram pra fora. Mas eu acredito o seguinte: naquele tempo era difícil fichar, né? Porque quando fichava não tirava, aí não fixava e botava para fora, dava um tostão, uma mixaria e pronto, botava para casa de novo, pronto. Nós ficávamos esperando a próxima safra. Isso, esperando a próxima safra. (José Maria Rodrigues dos Santos, Bairro “Xucurus”).

Para o grupo agroindustrial era fácil alegar que o trabalho era de curta duração, não se comprometendo com as obrigações trabalhistas, como o Registro na Carteira de Trabalho, contratos temporários, licença maternidade, horas extras, férias, 13º salário etc.

Com as demissões após as safras, inúmeros indígenas permaneceram residindo no Bairro “Xucurus” e sem trabalho nos períodos sazonais, aumentando cada vez mais a pobreza, a precariedade física, psicológica e social dos indígenas expulsos da Serra do Ororubá com migrações para o Bairro “Xucurus.” Medidas adotadas pelas fábricas em Pesqueira, para assegurar a permanência da mão-de-obra indígena na cidade.

Narrativas importantes, para reflexões na Educação Básica por meio dos gêneros textuais/discursivos, sobre os momentos marcando as migrações dos indígenas da Serra do Ororubá para o Bairro “Xucurus,” os interesses do grupo agroindustrial em Pesqueira dos originários residindo em bairros periféricos ao serem expulsos do território indígena, impedidos de cultivar a lavoura e a relação indígena-natureza porque “quem era doido de dizer que ia botar um roçado na terra” (José Maria Rodrigues dos Santos, “Bairro Xucurus”).

Narrativas importantes para a História, a Geografia, a Matemática, a Física, a Química, a Sociologia, a Antropologia e para os docentes de Língua Portuguesa realizarem atividades pedagógicas por meio dos gêneros textuais/discursivos, leituras atentas e produções textuais com os estudantes. Mas, para isto é necessário promover formações continuadas docentes, buscando o ensino e aprendizagem sobre a temática indígena de acordo com a legislação. Pois, sobretudo, as memórias indígenas contribuem para a construção da memória coletiva e produção de conhecimentos sobre os indígenas na cidade, acerca da História de Pesqueira. Conhecer a presença histórica indígena no Bairro “Xucurus” é também poder se reconhecer como indígena Xukuru do Ororubá, com narrativas que mesmo não (re)conhecidas como fonte de informação em instituições na rede pública municipal, estadual e particular, para provocar discussões e estimular mais pesquisas sobre os indígenas no contexto urbano em Pesqueira.

Nosso estudo buscando evidenciar os indígenas no Bairro “Xucurus”, sendo o local como espaço de resistência e existência de famílias residindo na cidade e para os originários habitando na Serra do Ororubá por meio dos laços afetivos. Nesse sentido, Pensamos ser importantes que as narrativas por meio da realização de atividades pedagógicas, leituras de diversos gêneros textuais/discursivos, produções textuais e reflexões poderão ser incluídas como novas

epistemologias a serem refletidas na Educação Básica através da interdisciplinaridade, como aborda a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015. E com a promoção de formações continuadas para professores/as de Língua Portuguesa, e sendo possível mudanças socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas, pois o caminho pela educação demonstra ser a principal forma de combater na cidade de Pesqueira as desinformações sobre o porquê da presença indígena nos contextos urbanos como no Bairro “Xucurus”.

A história do meu povo Xukuru do Ororubá está marcada nas memórias e lembranças sobre os deslocamentos forçados dos indígenas da Serra do Ororubá para o Bairro “Xucurus”. A participação nos Toré e rituais pelos entrevistados não somente falou, mas gritou a palavra libertação sobre a terra, a linguagem, os cânticos, a educação, a saúde, a arte. No Bairro “Xucurus” habitando expulsos da Serra do Ororubá narrando a presença indígena e relatando a história, como cantou Sérgio Amaral: “Curumim nasceu livre qual ao sol ou o vento contemplando a Serra querida do Ororubá”, os indígenas com liberdade de ir, vir, subir e descer as ladeiras do Bairro “Xucurus” e da Serra do Ororubá, está domínio indígena bem muito antes da cidade, do município.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec. 2014.
- BEZERRA, E. C. M. **Migrações Xukuru do Ororubá do Ororubá**: memórias e história (1950-1990). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: CNE, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília. 2008.

- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2009 [1999].
- CAVALCANTI, B. **No tacho, o ponto desandou: História de Pesqueira, de 1930 a 1950**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; CHAGURI, J. P. (org.). **Formação docente: 10 anos de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco**. Recife: EDUPE, 2024.
- GALINDO, B. F. C. **A cidade das chaminés**. História da industrialização de Pesqueira. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração da Faculdade Boa Viagem, Recife, 2007.
- GARCEZ, P.; Schlatter, M. Professores autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E; TONELLI, J. **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36.
- GARCIA, A. D. V. **História e memórias sobre o bairro “Xucurus” em Pesqueira: subsídios para o ensino de história do município**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- KARWOSKI, A. M; PEREIRA, D. R. M. (orgs.). **Gêneros e ensino de Língua Portuguesa em práticas sociais** - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2020, p. 148.
- GOMES, I. M. S. **Indígenas Xukuru Trabalhadores na Agroindústria em Pesqueira/PE: memórias, cotidiano e História**. 1. ed. Maceió-AL: Editora Olyver, 2020, p.142.
- HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.: MACHADO, A. R. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 180.
- IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2023.
- MACIEL, D. A. G. **Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** Recife, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2011.
- MAGALHAES, G. A. M. **O ser Xukuru do Ororubá em campos relacionais: na serra, na rua, no mundo**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- RODRIGUES, L. A. R.; SILVA, M. F. G. **Linguagem e Educação: possíveis intersecções**. Recife; EDUPE, 2013.
- SANTOS, H. C. O. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais: organização social Xukuru do Ororubá no processo de retomadas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. 2. ed. Recife: UFPE, 2017.

SILVA, M. P. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira-PE** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco UFPE, Recife, 2015.

TAVARES, R. Prefácio. In: SILVA, A. C. A. P.; SILVA, E.; PEREIRA, J. G. A. (orgs.). **A ARHCA, memória e compromisso: a trajetória de Luiz Eloy em Arcoverde (1994-2015)**. Recife, PE: EDUPE, 2024, p. 7-10.

TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T.; MILITÃO, A. N. **Educação: formação de professores e práticas educativas**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO DE LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO PARA UM ESTUDANTE CEGO, COM BAIXA VISÃO E AUTISTA

Daiane Mastrangelo Tomazeti (Universidade São Francisco) ¹

Daniel Novaes (USF) ²

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação em andamento e tem como objetivo mobilizar percepções da pesquisadora acerca do contato com o referencial teórico-metodológico histórico-cultural. Para as leituras, baseou-se metodologicamente no materialismo histórico-dialético (Prestes, 2012) e na análise de conteúdo (Mendes, 2017), com foco para as categorias de conceitos apreendidas e aconteceu em três momentos: a) seleção dos textos; b) leitura e; c) fichamento com apreensão de: construção textual, seleção das principais ideias e, resumo com as percepções da pesquisadora.

As leituras concentram-se no referencial histórico-cultural que concebe o desenvolvimento humano a partir da relação da pessoa com o mundo e entende que o ser humano se constitui a partir da interação social, mediada por instrumentos e signos culturais, dentre os quais a palavra se destaca como o signo humano por excelência. A reflexão inicial oriunda das leituras sobre a defectologia, estudada por Lev Vigotski permite entender com o início do trabalho, três pontos: a) a deficiência não é limite para a aprendizagem porque a internalização de saberes e a constituição da consciência é um processo cultural; b) as aprendizagens mediadas semioticamente pelos instrumentos são motores para o desenvolvimento humano e; c) o instrumento por si só não medeia a relação pedagógica entre o professor e o estudante.

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Contato: daiane.tomazeti@mail.usf.edu.br;

² Professor doutor, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Contato: daniel.novaes@usf.edu.br.

Além disso, o referencial vigotskiano esclarece que o biológico não determina a relação do ser humano com o outro (instrumentos, pessoas, mundo etc.). Essa relação com o outro, mediada por instrumentos semióticos, que são entendidos como significados culturalmente construídos, contribui fundamentalmente para o processo de desenvolvimento e educação de pessoas com deficiência. A linguagem, como uma forma elaborada de mediação simbólica, complexifica as relações interpessoais e intrapessoais. Um exemplo de instrumento cultural relevante para este contexto é o leitor de tela, que possibilita ao estudante a compreensão da construção de novos significados em sua relação com o ambiente e os conteúdos educativos.

Alguns Dizeres Acerca da Legislação Brasileira

A legislação brasileira apresenta como pessoa com deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2004, Art. 2º). A definição legal de deficiência visual inclui a “cegueira”, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a “baixa visão”, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. O Decreto nº 3.298/1999 destaca que nos casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos o olho for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004).

De acordo com dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, havia, no Brasil, aproximadamente 6.056.533 pessoas com grande dificuldade para enxergar, 29.211.482 com alguma dificuldade e 506.377 que declararam não enxergar de forma alguma. Esses números evidenciam a magnitude da população com deficiência visual e indicam a permanência de barreiras sociais que resultam em exclusão (IBGE, 2012). Informações mais recentes, obtidas por meio da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, estimam a existência de 17,2 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, com dois anos ou mais de

idade, representando 8,4% da população dessa faixa etária. Observa-se uma maior concentração desses indivíduos na Região Nordeste (9,9%), em comparação com a menor proporção na Região Centro-Oeste (7,1%). Entre os estados, Sergipe (12,3%) e Paraíba (10,7%) apresentam os maiores percentuais, enquanto o Distrito Federal (5,2%) e Mato Grosso (5,6%) possuem os menores índices (IBGE, 2021).

Ainda com toda essa proteção legal, os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019 têm evidenciado que a taxa de desocupação¹ das pessoas com deficiência de 14 a 29 anos de idade gira em torno de 25,9%, contra 18,1% para aquelas sem deficiência. Além disso, a taxa de participação² para as pessoas com deficiência visual foram de 37,0% em comparação com aquelas com deficiência intelectual, que foi de 5,3%. Já as pessoas com deficiência auditiva apresentaram o melhor indicador de participação (40,4%) e pessoas com mais de um tipo de deficiência apresentam uma porcentagem de 27,3%.

Embora a taxa de participação de pessoas com deficiência visual seja alta, é importante destacar que as maiores taxas de desocupação também foram registradas entre as pessoas com deficiências intelectual (12,4%) e visual (11,9%). Desse modo, quais seriam os motivos para que pessoas com deficiência visual tenham ao mesmo tempo uma das maiores taxas de participação no mundo do trabalho e de desocupação? Acredita-se que um dos aspectos para a superação dessa questão é a inclusão digital, uma condição necessária para se entrar na sociedade de informações. Porém, é preciso ter a percepção sobre a realidade de forma contextualizada e construir uma sociedade menos excludente social, econômica, política e culturalmente, traduzindo os anseios tanto das comunidades virtuais como das presenciais, na direção de um mundo tecnologicamente viável e inovador (Guerreiro, 2019).

É fundamental reconhecer que, nas últimas décadas, a legislação brasileira tem avançado na consolidação de direitos que visam garantir o acesso à educação e ao trabalho para pessoas com deficiência. Entre essas medidas, destacam-se a proibição de qualquer forma de discriminação salarial ou nos critérios de admissão no mercado de trabalho, a promoção da inclusão social, a reserva de percentual de cargos públicos, a avaliação biopsicossocial feita por equipe multiprofissional e interdisciplinar, além da oferta de habilitação,

reabilitação e Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, esses avanços legais se tornam ainda mais relevantes quando compreendidos à luz da noção de mediação e desenvolvimento humano. Vigotski (1993) defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação social e por meio da mediação cultural. Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um espaço de promoção de potencialidades humanas e não apenas de compensação de déficits.

Stetsenko (2004), ao ampliar essa abordagem, destaca que a inclusão precisa ser entendida como um projeto coletivo e transformador, no qual as práticas sociais se organizam para garantir a participação plena de todos. Portanto, as garantias legais não podem ser vistas de forma isolada, mas como instrumentos que possibilitam a construção de ambientes educativos e profissionais onde o sujeito com deficiência possa se desenvolver em sua plenitude, em um movimento dialético entre o singular, o social e o histórico (Vigotski, 2001).

Alguns Apontamentos Teóricos

As reflexões iniciais oriundas das leituras sobre a defectologia, área estudada por Lev Vigotski (2021), permitem compreender que a deficiência não é um limite para a aprendizagem. Pelo contrário, a internalização de saberes e a constituição da consciência são processos inerentemente culturais. Isso significa que o desenvolvimento não é determinado por fatores biológicos isolados; o biológico não determina a relação do ser humano com o outro (instrumentos, pessoas, mundo etc.).

Nesse sentido, a linguagem emerge como uma forma elaborada de mediação simbólica, capaz de complexificar as relações interpessoais e intrapessoais. A linguagem, como sistema de signos, permite a elaboração de significados e a constituição da subjetividade e da intersubjetividade. As aprendizagens mediadas semioticamente pelos instrumentos são motores para o desenvolvimento humano. A relação com o outro, mediada por esses instrumentos semióticos — ou seja, significados culturalmente construídos — contribui

fundamentalmente para o processo de desenvolvimento e educação de pessoas com deficiência. Um exemplo prático citado é o leitor de tela, considerado um instrumento cultural, que possibilita ao estudante cego ou com baixa visão a compreensão da construção de outros significados em sua relação com os outros, com o mundo e com os conteúdos educativos (Vigotski, 2001).

A questão da significação (signos) é central na teoria vigotskiana, pois são os signos que mediam a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Por meio dos signos, especialmente a linguagem, os conceitos são internalizados e a consciência se forma. O meio (cultural e social) é, portanto, não apenas um pano de fundo, mas um elemento ativo e constitutivo do desenvolvimento humano. A alteridade está intrinsecamente presente na concepção vigotskiana de que o ser humano se constitui na interação social e na relação com o outro. A presença do "outro" — seja o professor, os colegas, ou mesmo os instrumentos culturais — é indispensável para a mediação da aprendizagem e para o processo de significação. A construção de sentidos e o próprio desenvolvimento ocorrem no diálogo e na interação com o que é externo ao indivíduo, reforçando a ideia de que somos seres sociais e historicamente situados.

Adicionalmente para Vigotski (1991), o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o indivíduo pode fazer sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (o que o indivíduo pode fazer com a ajuda de um mediador mais experiente). No contexto da educação de pessoas com deficiência, isso implica que o professor e os instrumentos mediadores devem oferecer o suporte necessário para que o estudante possa alcançar habilidades que ainda não domina de forma autônoma, promovendo ativamente seu desenvolvimento.

Ao trazer Mikhail Bakhtin para o diálogo, podemos aprofundar a compreensão da linguagem e de suas implicações no contexto da deficiência e do ensino.

Para Bakhtin (2006), toda fala é intrinsecamente ideológica. Isso significa que as palavras e as expressões que utilizamos não são neutras; elas estão carregadas de significados sociais, históricos e políticos, refletindo as ideologias dominantes ou contra-hegemônicas de uma sociedade. No contexto da deficiência e do ensino destinado a

peessoas com deficiência, essa perspectiva é crucial. A forma como a sociedade e as instituições educacionais se referem à deficiência, as narrativas construídas em torno dela, os currículos e as metodologias adotadas, tudo isso é permeado por ideologias. A questão da fala ideológica nos leva a refletir sobre como as concepções sobre a deficiência são construídas e reproduzidas por meio da linguagem. É fundamental analisar criticamente os discursos sobre a deficiência para identificar as ideologias subjacentes e como elas impactam a experiência educacional desses estudantes.

Bakhtin (2003), também enfatiza a vivacidade e a dialogicidade da linguagem. Para ele, a linguagem não é um sistema abstrato, mas um evento concreto, vivo, que se realiza no diálogo. Todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de enunciados futuros. A dialogicidade implica que o sentido de uma palavra ou de uma expressão só se completa no processo de interação, na relação com o "outro". No ensino para pessoas com deficiência, isso se traduz na necessidade de um processo pedagógico que seja verdadeiramente dialógico, onde o estudante não é um mero receptor, mas um participante ativo na construção do conhecimento. A vivacidade da linguagem sugere que a interação pedagógica deve ser dinâmica, responsiva e adaptada às particularidades do diálogo com cada estudante, valorizando suas vozes e perspectivas únicas.

Adicionalmente Bakhtin (1999), propõe que a linguagem é intrinsecamente polifônica, ou seja, é composta por múltiplas vozes e perspectivas que se cruzam e interagem no discurso. No contexto educacional da deficiência, isso implica reconhecer a pluralidade de vozes: a voz do estudante com deficiência, a do professor, a da família, a da instituição e as vozes sociais que constroem a deficiência. Uma prática pedagógica inclusiva, sob a ótica bakhtiniana, seria aquela que permite que essas diversas vozes se manifestem e dialoguem, sem que uma voz dominante (ideológica) suprima as demais, especialmente a do estudante. O enunciado, para Bakhtin (2003), é a unidade real da comunicação verbal, sendo sempre socialmente situado e orientado para um ouvinte, implicando responsividade e alteridade na sua própria constituição.

Considerações Finais

Compreende-se a partir das leituras, que a linguagem, como forma elaborada de mediação simbólica que complexifica as relações interpessoais e intrapessoais, ou seja, entre as pessoas e os instrumentos, nesse sentido, o leitor de tela que é considerado um instrumento cultural possibilita para o estudante a compreensão da construção de significados outros para a sua relação com os outros, o mundo e os conteúdos a serem trabalhados no contexto educativo. Além disso, entende-se do referencial vigotskiano, em específico sobre o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência que o biológico não determina a relação do ser humano com o outro (instrumentos, pessoas, mundo etc.). E que essa relação com o outro, mediada por instrumentos semióticos, ou seja, significados culturalmente, contribui para o processo de desenvolvimento/educativo de pessoas com deficiência.

A mobilização desses conceitos bakhtinianos complementa a visão vigotskiana ao reforçar a importância de uma análise crítica da linguagem utilizada no ambiente educacional e social. Ambos os teóricos convergem na ideia de que a interação e a linguagem são fundamentais para o desenvolvimento humano, e que a educação deve ser um espaço de mediação cultural e de construção dialógica de. A linguagem de programação para a web, por sua natureza visual, representará um desafio adicional para o estudante. Nesse sentido, a inclusão digital e o ensino de programação para estudantes com deficiência não se limitam à oferta de ferramentas como leitores de tela, mas envolvem a criação de um ambiente educacional que reconheça a riqueza da interação, a complexidade da linguagem e a potência da alteridade na construção de saberes e no desenvolvimento.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2006
BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. (Atribuído a V. N. Voloshinov, mas amplamente reconhecido como obra de Bakhtin/Círculo de Bakhtin). 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_d_eficiencia.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde 2019: Cidadania e deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101826.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.165, p.1044-1066, jul./set. 2017.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica/ The accuracy of literature research methodology. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2012. DOI: 10.14393/ER-v19n2a2012-16. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947>. Acesso em: 15 jun. 2025.

STETSENKO, A. The participatory, transformative, activist stance in developmental and educational research: problems and prospects. In: **BRADY, G.; BROWN, B. (ed.). Handbook of Child and Youth Studies**. London: Springer, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente como *Myshlenie i rech* em 1934). 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1978). 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas: A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. São Paulo: Ática, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**, v. 1. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular. 2021.

LINGUAGEM E DISCURSOS DA/NA FORMAÇÃO: O PODER DA PALAVRA NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Adelzita Valéria Pacheco de Souza (UFAC) ¹

Introdução

A linguagem é uma das formas mais potentes de constituição do sujeito e de organização das relações sociais. No campo da formação profissional, ela se revela como elemento estruturante da produção de saberes, identidades e práticas. Os discursos que circulam nos espaços formativos não são neutros: carregam valores, ideologias e exercem poder. Este artigo propõe-se a discutir o papel da linguagem e dos discursos da e na formação, com ênfase na sua influência sobre a prática profissional. Nesse contexto, as relações sociais são marcadas por discursos e diálogos que permeiam as interações entre sujeitos em diferentes contextos.

A linguagem circunda com arcabouço de palavras pertencentes a grupos de interesse comum, cidades, regiões, áreas, vilarejos e diferentes comunidades. A linguagem é muito mais do que um instrumento de comunicação: ela é constitutiva do ser humano, das relações sociais e da produção de conhecimento. Na formação profissional, a linguagem não apenas transmite saberes, mas também os constrói, os legitima e os transforma. Nesse sentido, refletir sobre os discursos presentes da e na formação é compreender como a palavra exerce poder sobre os sujeitos e sobre as práticas que moldam a atuação em diferentes campos profissionais.

As diferentes áreas profissionais detêm palavras que circundam no meio, com discursos e diálogos articulados por blocos de palavras com sentidos e significados pertinentes a determinado grupo, tornando o uso da linguagem e seus símbolos compreensível e usual para os que pertencem a determinado coletivo.

¹ Profa. Magistério Superior na Universidade Federal do Acre – UFAC. Pedagoga OE, ADM e SE; Mestre em Psicologia / UFRRJ; Doutora em Linguística Interdisciplinar – Discurso e Interação / UFRRJ; Pós Doutora em Psicologia / UFRRJ. Contato: adelzita.souza@ufac.br.

No processo da aprendizagem profissional, o estudante vai acomodando sutilmente inúmeros novos termos, modificando a linguagem cotidiana na aprendizagem, na prática profissional, e nos diferentes diálogos sociais. Desse modo, vai forjando a nova linguagem a ponto de torná-la usual no seu cotidiano consistindo em chancela que evidencia o nível ou lugar do qual o falante se pronuncia.

Sob a perspectiva da filosofia da linguagem e da análise crítica do discurso, autores como Bakhtin, Foucault e Fairclough revelam que todo discurso está atravessado por valores, ideologias e relações de poder. A linguagem, portanto, não é neutra. No campo da formação — seja ela inicial ou continuada —, os discursos não apenas informam, mas conformam visões de mundo, delimitam verdades e produzem modos de ser e agir.

Formar-se profissionalmente implica, entrar em contato com discursos específicos que organizam os saberes da área, delimitam práticas legítimas e moldam identidades. O discurso pedagógico, por exemplo, carrega consigo concepções de ensino, aprendizagem e sujeito que afetam diretamente a prática docente. Da mesma forma, o discurso jurídico ou biomédico define o que é considerado ético, legal ou científico, influenciando profundamente a atuação de profissionais dessas áreas.

O presente estudo trata do uso da linguagem e seus significados circundando nas áreas de formação e atuação profissional, evidenciando o domínio da linguagem acadêmicos/profissional a partir do uso da linguagem nos termos pertinentes a área de formação/atuação. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica, observação *in loco* nas relações sociais e identificação dos termos na Base Nacional Curricular Comum BNCC. Na análise do discurso (Orlandi, 2015) e (Bakhtin, 2014). Abordando como hipótese que a formação acadêmica/profissional é instrumento de empoderamento linguístico e social.

Linguagem e Discurso

O título *Linguagem e Discursos da/na Formação: O Poder da Palavra na Prática Profissional* direciona a uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel da linguagem nos processos de formação,

tanto pessoal quanto profissional e como os discursos moldam identidades, práticas e saberes no contexto do trabalho.

Linguagem e Discursos referem-se não apenas ao uso cotidiano da linguagem, mas também aos discursos como práticas sociais que constroem significados, normas e subjetividades. Consistindo em averiguar quem fala, de que lugar fala e para quem fala. Consistindo o discurso em

Ao me referir com o termo da/na formação, destaco a ambiguidade intencional. No quanto ao termo formação, trata-se de formação profissional superior, com o foco principalmente nos cursos de licenciatura, espaço em que realizamos o ensino das disciplinas Organização da Educação Brasileira e Legislação do Ensino, e Organização Curricular e Gestão da Escola (Ensino).

Destacamos ainda que a ambiguidade “da/na” amplia seu alcance como ambiguidade intencional com “da/na” amplia o alcance: Formação, visando vislumbrar os discursos que são produzidos, produzem (ou reproduzem) ou influenciam o processo de formação de - professores, profissionais das mais diferentes áreas e, cidadãos em geral. E, cada discurso é constituído pela sua própria verdade. Assim:

A verdade é centrada na forma do discurso científico nas instituições que produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de consumo (circula nos aparelhos de educação ou de ou de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas. (Foucault, 2017, p. 52).

Quando apontamos “formação”, entendemos que cada área tem a sua própria verdade, e assim, sinalizamos sobre os discursos presentes no próprio ato formativo, em sala de aula, cursos e nos diferentes contextos pedagógicos. Nesse contexto, os discursos na Formação Profissional, concretiza como discursos que moldam as práticas a exemplo de discurso médico, discurso jurídico, discurso pedagógico. Cada um possuindo a sua especificidade linguística, uma vez que o papel da linguagem na legitimação de saberes e práticas profissionais, tendo sua gênese na formação e cotidiano profissional.

O Poder da Palavra

A palavra como instrumento de transformação ou opressão, está sempre articulada aos acontecimentos sociais. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (Foucault, 2017, p. 56). A linguagem pode significar como um instrumento de poder capaz de, através dela ditar a verdade. Para Foucault, “a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política”. (Foucault, 2017, p. 52). Neste sentido, através dela encontramos suas principais funções: incluir/excluir, ensinar, persuadir, legitimar ou questionar saberes e práticas.

Sobre a palavra, Foucault (2017, p. 6) afirma que “é preciso continuar, [...], é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam”. Neste direcionamento, a palavra precisa ser dita nos diferentes contextos das relações sociais.

A relação entre discurso e poder nos ambientes profissionais fica direcionada para a prática profissional, lugar em que os diferentes discursos conectam a reflexão, no cotidiano de quem atua em campos específicos (educação, saúde, direito etc.), mostrando como a linguagem estrutura relações e decisões no exercício profissional.

A Linguagem legitimamente pode ser utilizada como poder e assinala o lugar do qual fala o emissor do discurso e por vezes o discurso provoca o silêncio, ou é transmitido com brechas de silenciamento. Orlandi aponta que “as próprias palavras transpiram silêncio. [...] O silêncio não fala, ele significa” (Orlandi, 2018, p. 11-12). Evidenciando que nos diferentes discursos o silêncio está presente. Afirma que “...há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dito”. (Orlandi, 2018, p. 12). Assim nos discursos dominantes determinadas vozes são legitimadas ou silenciadas na prática profissional.

Nas relações profissionais o discurso é permeado por elementos fundamentais. De um lado os que ditam as regras, e, por outro, os que as cumprem. Outro aspecto relevante na análise da linguagem na formação diz respeito aos discursos dominantes e aos saberes marginalizados. Frequentemente, discursos científicos e

institucionalizados ocupam posições de poder, legando saberes que aos poucos vão forjando nova identidade, e essa é imbricada, articulada com a área de estudos.

A Linguagem como Forma de Constituição de Identidades Profissionais

A relevância da análise dos discursos em contextos formativos é a latente, uma vez que, no ato formativo os indivíduos em formação passam a se constituir em grupo (os). Cada grupo (área profissional ou curso) passam a ampliar os vocabulários, ampliando o uso consciente ou inconsciente de palavras carregadas de poder. Neste contexto, a palavra pode construir pontes ou muros, incluir ou excluir, empoderar ou silenciar. Quando utilizada na prática profissional, a linguagem adquire uma dimensão performativa: ela não apenas descreve a realidade, mas a produz. Um diagnóstico, uma sentença, uma orientação pedagógica — são exemplos de atos de fala que têm consequências materiais e simbólicas.

Na formação docente, por exemplo, os discursos pedagógicos têm o poder de definir abordagens, metodologias e relações com o conhecimento e com os estudantes. Paulo Freire (1987) defende que a palavra é ao mesmo tempo ação e reflexão, e que a linguagem tem um papel central na conscientização e na emancipação dos sujeitos. Assim, a prática profissional não é apenas técnica, mas também discursiva, marcada por significados que organizam o fazer e o saber.

A linguagem, nesse contexto, é um instrumento de transformação social, visto que, na prática docente, a maneira como o educador se comunica com a turma na sua disciplina, pode gerar confiança, pertencimento e motivação, ou, ao contrário, reforçar desigualdades, estigmas e exclusões. Paulo Freire, ao destacar a “palavra geradora”, aponta que a linguagem tem o potencial de despertar a consciência crítica, promovendo a liberdade dos sujeitos.

Linguagem, Discurso e Formação

A linguagem é estruturante como elemento da formação e possui conexões fundamentais e é “produto ideológico”, que, para Bakhtin, (2014, p. 31) “um produto ideológico faz parte de uma

realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo”.

Outro aspecto relevante na análise da linguagem na formação diz respeito aos discursos dominantes e aos saberes à margem. Frequentemente, discursos científicos e institucionalizados ocupam posições de poder, relegando saberes populares, experiências subjetivas e vozes dissidentes a uma posição de menor valor.

Na formação de professores, por exemplo, muitas vezes a experiência de sala de aula é desconsiderada em favor de teorias distantes da realidade escolar. Freire, (2004, p. 81) afirma: Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem seu contexto imediato [...] Não posso de maneira alguma [...] desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. Assim refletir criticamente sobre os discursos da formação e suas diferentes formas de uso, é, portanto, também uma forma de resistência. É reconhecer que os sujeitos em formação não são recipientes passivos de conteúdos, mas agentes que constroem sentidos, questionam verdades e podem ressignificar práticas. Nesse processo, a linguagem é o espaço de negociação, conflito e criação.

A Linguagem como Forma de Constituição de Identidades Profissionais

A linguagem como mediação entre teoria e prática, considerando que “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam teoria”. (Pimenta, 2005, p. 47).

Para Bakhtin (2014, p. 16), a linguagem é essencialmente dialógica: “é no encontro entre vozes diversas que os sentidos são produzidos. “O signo ideológico vive, graças a sua realização no psiquismo. [...] O psiquismo e a ideologia estão em interação dialética constante”. (Bakhtin. 2014, p. 16).

O discurso, por sua vez, é compreendido como uma prática social que reflete e refrata as relações de poder e ideologia (Fairclough, 2001). Foucault (1996) também aponta que os discursos

produzem "regimes de verdade", moldando o que é considerado lícito, científico ou moral. Portanto, refletir sobre os discursos da formação é também analisar quais saberes são legitimados ou excluídos nos processos formativos. Como já mencionamos, o poder da palavra é evidenciado através da linguagem e, esta, por sua vez se traduz como ato e ações. Dessa forma, vai se forjando o que se constitui em intencionalidade/objetivos, através de competências, habilidades, valores e atitudes.

Assim, o discurso pedagógico e suas implicações na formação docente, tendo sua gênese fundamentada nos documentos oficiais que devem ser um dos principais elementos que dá as diretrizes para a prática docente no Brasil. Nesse direcionamento a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2024) é o parâmetro que deve ser utilizado como bússola nas formações nos cursos de licenciatura.

A seguir, listamos as **competências a serem desenvolvidas por estudantes das licenciaturas** em diferentes áreas, conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), devendo ser evidenciadas nas práticas pedagógicas atuais no Brasil. Essas competências geralmente se organizam em três grandes dimensões: “conhecimentos específicos da área, competências pedagógicas e competências ético-sociais”. (Brasil, 2023)

Tabela 1 – Competências Gerais para todas as Licenciaturas

1. Conhecimento científico e técnico	da área específica (ex: Matemática, História, Biologia etc.).
2. Domínio de práticas pedagógicas	planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.
3. Desenvolvimento de postura ética	crítica e comprometida com a transformação social.
4. Capacidade de comunicação e expressão	tanto oral quanto escrita.
5. Uso de tecnologias educacionais	e recursos didáticos contemporâneos.
6. Capacidade de trabalhar de forma colaborativa	com a comunidade escolar.
7. Reflexão sobre a prática docente	com base em fundamentos teóricos e empíricos

8. Inclusão e diversidade

com foco na equidade e nos direitos humanos.

Fonte: Brasil, 2017.

A leitura e compreensão das competências gerais devem ser traduzidas através da atuação profissional, cujos discursos imbricados na linguagem pedagógica passa a ser o principal elemento dos discursos docente.

Tabela 2 – Competências por Área de Licenciatura

Licenciatura em Letras (Português e/ou Línguas Estrangeiras)	• Domínio da língua portuguesa e/ou estrangeira, em suas dimensões gramatical, textual e discursiva. • Capacidade de análise crítica de textos literários e não literários. • Ensino de leitura, escrita, escuta e oralidade de forma contextualizada. • Desenvolvimento da consciência linguística e crítica dos alunos.
Licenciatura em Matemática	• Compreensão dos conceitos e estruturas matemáticas. • Capacidade de resolver e propor problemas matemáticos. • Didática da matemática voltada para a compreensão conceitual. • Uso de recursos tecnológicos para o ensino de matemática.
Licenciatura em Ciências Biológicas	• Compreensão dos processos biológicos, ecológicos e evolutivos. • Capacidade de relacionar ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. • Ensino de ciências com base em investigação e experimentação. • Promoção da educação ambiental e da saúde.
Licenciatura em História	• Compreensão crítica dos processos históricos e das fontes históricas. • Formação da consciência histórica e cidadã. • Capacidade de discutir diferentes narrativas históricas e memórias sociais.

	• Desenvolvimento de práticas pedagógicas que contextualizem o conteúdo histórico.
Licenciatura em Geografia	• Domínio dos conceitos geográficos: território, espaço, paisagem, lugar, região. • Capacidade de leitura e uso de mapas e outras linguagens cartográficas. • Compreensão das relações entre sociedade e natureza. • Ensino da geografia voltado para a formação da cidadania crítica.
Licenciatura em Física	• Conhecimento de fenômenos físicos e leis fundamentais da natureza. • Desenvolvimento de experimentos e investigações científicas. • Ensino baseado em resolução de problemas e raciocínio lógico. • Integração da física com outras áreas e contextos do cotidiano.
Licenciatura em Química	• Domínio de conteúdos químicos, suas representações e transformações. • Uso de experimentos como prática pedagógica. • Reflexão crítica sobre os impactos ambientais e sociais da química. • Capacidade de traduzir conceitos abstratos para o contexto escolar.
Licenciatura em Pedagogia	• Formação para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. • Planejamento, organização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. • Gestão democrática da sala de aula e da escola. • Promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Fonte: Brasil, 2017

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o principal documento de referência para a educação básica no Brasil, e influencia diretamente a formação de professores das licenciaturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) determinam que os cursos de licenciatura devem preparar o futuro professor para desenvolver as 10 Competências

Gerais da BNCC com seus alunos — o que significa que o estudante da licenciatura precisa: 1. Entender profundamente os fundamentos da área que vai ensinar; 2. Compreender como esses conteúdos se conectam com as competências da BNCC, e 3. Planejar e aplicar práticas pedagógicas alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (Brasil, 2017).

Apesar das orientações que definem os discursos reverberados pela linguagem pedagógica, frequentemente encontramos no ambiente universitário, tanto professores do Magistério Superior, bem como professores em formação (estudantes das licenciaturas) que rechaçam o estudo pedagógico traduzidos através das disciplinas pedagógicas, bem como suas práticas distintamente entrelaçadas e traduzida na ação de ensinar, bem como no ato de aprender.

Nesse direcionamento, as competências que os estudantes das licenciaturas / professores em formação precisam desenvolver para promover o conhecimento, desenvolvimento da linguagem traduzida pela prática em sala de aula consiste em:

Tabela 3 – Competências a Serem Desenvolvidas nas Licenciaturas

Competência Geral da BNCC	Competências do Estudante de Licenciatura (Professor em formação)
1. Conhecimento	Dominar os saberes científicos e didáticos da área e saber como ensiná-los; desenvolver currículo com base nos direitos de aprendizagem.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Planejar atividades que estimulem a investigação, a resolução de problemas e o pensamento autônomo e criativo.
3. Repertório cultural	Incorporar diferentes expressões culturais nas práticas pedagógicas; valorizar a diversidade cultural dos alunos.
4. Comunicação	Promover a leitura, a escuta ativa, a oralidade e a produção escrita; adaptar a linguagem ao público e ao contexto.
5. Cultura digital	Usar tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem; desenvolver nos alunos habilidades de letramento digital e uso crítico da internet.

6. Trabalho e projeto de vida	Ajudar os alunos a compreender o mundo do trabalho e a planejar seus projetos pessoais, integrando os saberes escolares à vida prática.
7. Argumentação	Ensinar a construção de argumentos com base em dados, fatos e fontes confiáveis; estimular o debate ético e respeitoso.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Promover práticas que estimulem o bem-estar emocional, a empatia e a responsabilidade individual e coletiva.
9. Empatia e cooperação	Desenvolver metodologias que favoreçam o trabalho em grupo, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.
10. Responsabilidade e cidadania	Formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres, atuantes na transformação da sociedade.

Fonte: Brasil, 2017

Desse modo, o desdobramento de cada uma das competências geral é rememorada através das bases científicas e tecnológicas necessárias à prática docente, dentro das especificidades de cada área de formação e ou atuação, conforme exemplo abaixo:

Área	Competência
Licenciatura em Matemática	• Desenvolver atividades que relacionem a matemática com a vida cotidiana. • Ensinar resolução de problemas e raciocínio lógico. • Usar softwares matemáticos e ambientes virtuais.
Licenciatura em Letras	• Promover letramento crítico e análise de discursos. • Incentivar a produção textual e leitura de obras de diferentes culturas.
Licenciatura em Ciências Biológicas	• Desenvolver consciência ambiental e sustentabilidade. • Trabalhar temas como saúde e genética de forma crítica e contextualizada.

Fonte: Brasil, 2017

Conforme pontuamos acima, a integração com a Formação Docente (DCNs 2019) que, além de se alinhar à BNCC, o curso de

licenciatura deve: a. Oferecer formação teórica e prática desde o início (prática como componente curricular). b. Estimular pesquisa, extensão e inovação. c. Valorizar a diversidade, a inclusão, a equidade e os direitos humanos. d. Conectar os saberes da área específica com as competências da BNCC. Como exemplo apontamos duas das principais área do conhecimento a fim de que compreendam os a forma de posicionar a área de conhecimento frente às abordagens condicionada pelas competências gerais

Competências dos Estudantes de Licenciatura alinhadas à BNCC

Licenciatura em Matemática	Competência da BNCC: Desdobramento na formação docente em Matemática
1. Conhecimento	Dominar conceitos matemáticos (álgebra, geometria, estatística etc.) e saber como ensiná-los de forma acessível.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Desenvolver a capacidade de resolver problemas, usar raciocínio lógico e propor desafios investigativos.
3. Repertório cultural	Relacionar a matemática a jogos, arte, arquitetura, cultura popular e contextos históricos.
4. Comunicação	Ensinar a linguagem matemática como forma de expressão e interpretação de situações.
5. Cultura digital	Utilizar softwares matemáticos (GeoGebra ² , planilhas) e ambientes virtuais de aprendizagem.
6. Trabalho e projeto de vida	Mostrar aplicações práticas da matemática em profissões e na vida cotidiana.

² GeoGebra: software de matemática dinâmica e gratuito que combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo em uma única aplicação. Ele permite a criação e manipulação de objetos matemáticos de forma interativa, facilitando o aprendizado e a exploração de conceitos matemáticos. Disponível em: <https://www.geogebra.org/>. Acesso junho 2025.

7. Argumentação	Desenvolver a capacidade de formular e defender soluções com base em argumentos lógicos.
8. Autoconhecimento e autocuidado	e Estimular a perseverança e estratégias metacognitivas para enfrentar desafios.
9. Empatia e cooperação	Promover trabalho em grupo e metodologias ativas como ensino por investigação.
10. Responsabilidade e cidadania	Relacionar a matemática a temas sociais (ex: desigualdade, finanças, dados públicos).

Fonte: Brasil, 2017

Licenciatura em Geografia	Competência da BNCC: Desdobramento na formação docente em Geografia
1. Conhecimento	Dominar conceitos geográficos (espaço, território, lugar, paisagem, região).
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Analisar criticamente fenômenos socioambientais e relações espaciais.
3. Repertório cultural	Valorizar a diversidade territorial e cultural do Brasil e do mundo.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens: mapas, gráficos, imagens e textos.
5. Cultura digital	Trabalhar com geotecnologias (SIG, Google Earth) e mídias digitais.
6. Trabalho e projeto de vida	Abordar temas como migração, urbanização, meio ambiente e oportunidades regionais.
7. Argumentação	Estimular debates com base em dados geográficos e diferentes pontos de vista.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Refletir sobre a relação do ser humano com o espaço vivido e o meio ambiente.

9. Empatia e cooperação	Discutir problemas coletivos, como mobilidade urbana, acesso à água, moradia.
10. Responsabilidade e cidadania	Promover a consciência socioambiental e o engajamento local e global.

Fonte: Brasil, 2017

De acordo com as bases e diretrizes apontadas para a estrutura pedagógica evidenciada no currículo de cada área ou disciplina ao longo da formação docente e posteriormente ampliado na prática profissional, se desdobrando em consonância com a realidade dos diferentes contextos nos quais estarão inseridos os futuros estudantes com os quais atuarão na docência.

Licenciatura em Letras Português	Competência da BNCC: Desdobramento na formação docente em Letras
1. Conhecimento	Dominar a língua portuguesa, literatura e linguística e suas práticas de ensino.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Estimular leitura crítica, interpretação de textos e produção autoral.
3. Repertório cultural	Promover contato com diversas manifestações literárias e culturais.
4. Comunicação	Trabalhar com leitura, escrita, escuta e oralidade em diferentes gêneros e mídias.
5. Cultura digital	Utilizar ferramentas digitais na leitura, escrita colaborativa e produção multimodal.
6. Trabalho e projeto de vida	Incentivar projetos de comunicação, jornal escolar, podcasts e escrita autoral.
7. Argumentação	Ensinar a construir argumentos, respeitando pontos de vista e contextos.

8. Autoconhecimento e autocuidado	Estimular a leitura como prática de introspecção e autoconhecimento.
9. Empatia e cooperação	Fomentar debates, círculos de leitura e projetos coletivos de linguagem.
10. Responsabilidade e cidadania	Valorizar a linguagem como ferramenta de participação e transformação social.

Fonte: Brasil, 2017

Conforme apontamos, o papel dos discursos institucionais explícitos na formação de saberes e práticas profissionais, evidenciam a linguagem como instrumento de legitimação do poder. De forma que, os discursos presentes na formação são muitas vezes hegemonicamente construídos, favorecendo certos saberes em detrimento de outros. Compreender criticamente esses discursos é fundamental para a formação de profissionais capazes de resistir à reificação do saber e de atuar de forma mais sensível e incluyente.

Conclusão

O poder da palavra na formação profissional não pode ser subestimado, uma vez que, a linguagem é o meio pelo qual os sujeitos aprendem, se posicionam, se reconhecem e atuam no mundo. Compreender os discursos que atravessam os processos formativos — tanto os que nos formam quanto aqueles que proferimos na prática — é essencial para promover uma atuação ética, crítica e transformadora. E, assim reconhecer a linguagem como prática social e a formação como espaço de disputa de sentidos é um passo fundamental para profissionais que desejam não apenas reproduzir saberes, mas contribuir para a construção de práticas mais humanas, justas e inclusivas.

A relevância da análise dos discursos em contextos formativos é fundamental como constituição da identidade profissional nas mais diferentes áreas. Assim, concluímos que a linguagem, enquanto prática social, é elemento constitutivo da ação profissional e que sua compreensão crítica é essencial para uma formação mais humanizada e transformadora.

Referências

- BRASIL, **Ministério da Educação**. **Base Nacional Curricular Comum**. MEC, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- ORLANDI. Eni Puccinelli. **As formas de silêncio: No movimento dos sentidos**. Campinas/SP: Unicamp Editora, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005

PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabricia Pereira Teles (UESPI)¹

Franciso Afranio Rodrigues Teles (UESPI)²

Introdução

Como unidade curricular obrigatória, os estágios nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão alinhados às exigências da formação profissional em Pedagogia. Previsto no Plano Curricular do Curso, os estágios oportunizam aos licenciandos construir conhecimentos a partir de relações e práticas que perfazem o dia a dia da escola, atentando para o seu caráter educacional e pedagógico, pois enquanto vivenciam o cotidiano escolar, os estudantes planejam e elaboram planos de ação pedagógica em colaboração com os supervisores das escolas-campo.

O estágio supervisionado representa um momento singular e indispensável na formação docente inicial. Trata-se de um espaço privilegiado para a construção do conhecimento pedagógico a partir da imersão em contextos reais de ensino.

Considerando isso, este texto propõe analisar de que forma os estudantes de pedagogia, vinculados ao estágio supervisionado obrigatório, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no contexto do Ensino Fundamental, articulam os conhecimentos mobilizados no processo de formação docente na universidade com as experiências vividas durante o estágio em escolas públicas. O foco das análises é a reflexão crítica sobre a articulação entre formação e a atuação concreta no ambiente escolar.

¹ Doutora em Linguística Aplicada Pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Profª. da Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba - PI). Contato: fabriciateles@phb.uespi.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1625826341365284>.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Profº. da Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba - PI). Contato: afraniofmrn@phb.uespi.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2740870752674287>.

Este estudo parte da seguinte questão: de que forma os estagiários integram teoria e prática no exercício formativo da docência? A proposta visa contribuir para o fortalecimento de uma formação docente crítica, colaborativa e reflexiva. Para tanto, a tessitura a seguir apresentará brevemente sua dinâmica e estrutura, composta da metodologia utilizada nas análises e discussão de excertos apresentados neste trabalho; fundamentação da base da organização do projeto e da ciência do estágio; análise e discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais deste trabalho.

Base Teórico-Metodológica do Estudo

Nesta seção, apresenta-se as escolhas teórico-metodológicas que viabilizaram a análise e discussão de excertos extraído de relatórios produzido por alunos que fizeram o estágio supervisionado obrigatório no período 2019.2, em escolas públicas do município de Parnaíba.

Para efetivar as análises e discussão, optou-se por uma metodologia com enfoque exploratório, com abordagem qualitativa, como defendido por Gil (2002), considerando a análise e discussão de excertos de dois relatórios finais de estágio supervisionado desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados segundo as categorias de reflexão crítica propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essa abordagem permitiu identificar como as experiências escolares contribuíram para o desenvolvimento da identidade docente dos estagiários, revelando as aproximações entre teoria e prática na formação inicial.

As ações crítico-reflexiva, constituem-se a linguagem da expansão que, segundo Liberali (2008), colaboram para um agir com responsabilidade social e compromisso com a emancipação humana. Para esta pesquisadora, o descrever se relaciona com a apresentação de detalhes objetivos sobre a prática efetivada, reconhecendo as atividades desenvolvidas como ponto de partida para a reflexão crítica; o informar ocorre com a apresentação de informações teóricas que perpassam as atividades, evidenciando teorias e conhecimentos sólidos que fundamentam a prática docente; o confrontar envolve diferentes visões teóricas e práticas, produzindo discussões com

dissenso e consensos, problematizando as certezas; e o reconstruir tem a ver com a recriação da prática, engajando novos percursos e ampliando o fazer pedagógico.

Dessa forma, os excertos selecionados dos relatórios finais do estágio supervisionado, foram analisados e discutidos a partir do uso das ações da reflexão crítica, descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme estudos de Liberali (2008), permitindo compreender a realidade vivenciada nos estágios pelos estudantes de pedagogia e fundamentando práticas pedagógicas conscientes e transformadoras que potencializam a formação de pedagogos no contexto acadêmico e escolar.

Formação de Professores, Práxis e Cadeia Criativa no Estágio Supervisionado

A base teórica deste estudo, sobre formação de pedagogos no estágio, apoia-se na concepção freireana de práxis como unidade entre ação e reflexão (Freire, 1970; 1996). Para essa concepção, a prática pedagógica é compreendida como espaço de problematização e reinvenção do saber, em consonância com a realidade vivida. Por isso, o estágio supervisionado é o contexto de ressignificação do fazer pedagógico, considerando sua efetiva intervenção na escola e no desenvolvimento docente.

Para Pimenta (2002) e Candau (1997), o estágio supervisionado é componente curricular estruturante, articulador entre formação acadêmica e prática docente. Esse contexto, constitui cenário de vivências que expandem os horizontes do fazer pedagógico.

Ampliando essa discussão, Zeichner (2009) enfatiza o papel da reflexividade nesse processo, enquanto Nóvoa (1992) propõe uma formação centrada no professor-pesquisador, capaz de construir conhecimento a partir de sua própria prática. Essa compreensão valoriza o docente como agente transformador de sua própria formação, que interpreta, ressignifica e expande seu agir para novas possibilidades de atuação crítica no processo educativo.

Nessa perspectiva, Sánchez Vázquez (2007) aponta a práxis (unidade teoria-prática) humana em diferentes níveis: criativa ou reprodutora. As práticas reprodutoras referem-se a ideia de conservação das experiências prévias, à repetição de normas

previamente estabelecidas, repetição de ações e modelos como cópia fiel e fechada a mudanças. No contexto educacional representa o agir mecanizado de técnicas e metodologias sem a efetiva compreensão dos resultados e produtos do ensino.

Já a prática criativa, refere-se a algo novo produzido de maneira consciente. É, como aponta Sánchez Vázquez (2007) com a atividade criadora do ser humano enfrentar situações novas. No contexto educacional é a possibilidade de saber lidar com o inédito e as incertezas educacionais de maneira criativa, encontrando saídas para lidar com as necessidades (im)previstas da ação docente.

Nesse entendimento, Liberali (2010) ampliou a discussão, cunhando o termo cadeia criativa. Para esta pesquisadora, esse termo significa uma organização formativa de sujeitos em rede, intencionalmente, interligados por uma conexão. No caso, o que une todos os agentes de um determinado projeto de formação é a intenção da melhoria da formação inicial e desenvolvimento docente. A cadeia criativa se materializa em ações negociadas, compartilhadas e interdependentes.

Apoiado na visão de formação pela colaboração, diálogo e da organização em Cadeia Criativa (Liberali, 2010), o estágio supervisionado, foco deste estudo, buscou oportunizar experiências de trocas de conhecimentos científicos e as práticas produzidas e vivenciadas no cotidiano escolar pelos diferentes agentes de/em formação: Supervisor orientador (professor(a) da escola), docente orientador (professor(a) da universidade), acadêmicos(as), gestor escolar, crianças, famílias de crianças, dentre outros, estruturados da seguinte forma:

a) Cadeia criativa 1: elaboração do projeto de estágio consolidado pelo princípio da parceria entre docentes orientadores, coordenadora do Curso de Pedagogia e equipe da gerência de Educação Infantil e Fundamental da rede de Parnaíba;

b) Cadeia criativa 2: planejamento, execução de encontros formativos e elaboração de instrumentais de acompanhamento das ações realizadas nas escolas-campo, envolvendo professores orientadores, coordenadora do Curso de Pedagogia e as professoras titulares da escola.

c) Cadeia criativa 3: ambientação e observação, planejamentos de aulas e/ou oficinas temáticas, elaboração e

implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, envolvendo a parceria entre os professores orientadores, professoras titulares e estagiários. Sobretudo, com a inclusão do estagiário na escola-campo para conhecer a cultura organizacional da instituição, um acompanhamento *in loco* das ações das práticas.

d) Cadeia criativa 4: execução de planos de aulas e ou/oficinas, reflexão crítica da prática docente e avaliação sistemática do próprio desempenho docente e da aprendizagem das crianças durante a regência, momento em que o estagiário está à frente de todas as ações de ensino-aprendizagem, organização e manejo da turma, recorrendo a base teóricas, análise das situações de ensino, habilidade com os conteúdos, métodos e técnicas. No entanto, envolvendo docentes orientadores, professoras titulares, famílias das crianças e os estudantes.

Para além dessa interface entre os momentos, o processo de reflexão crítica se deu por meio da Linguagem escrita dos relatórios sistematizados que, por sua vez, são analisados com base na linguagem da reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir (Liberali, 2008).

Analisando e Discutindo Dados dos Relatórios dos Estágios

Nesta seção, apresenta-se os excertos selecionados dos relatórios finais do estágio supervisionado para análise e discussão com base nas ações da reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir (Liberali, 2008), considerando as bases teóricas que fortalecem a formação docente, ancorado em Freire (1970; 1996), Pimenta (2002), Nóvoa (1992), Candau (1997), (Zeichner, 2009), dentre outros, bem como na discussão sobre cadeia criativa (Liberali, 2010).

Os excertos selecionados para análise e discussão foram extraídos dos relatórios de duas estudantes da UESPI, Campus de Parnaíba – Piauí, vinculadas ao Curso de Pedagogia, matriculadas no 8º período de 2019.2, nominadas: Acadêmica J e Acadêmica M³. Diante disso, seguem abaixo os excertos e suas respectivas análises e discussão:

³ Esses nomes foram escolhidos para manter o anonimato das estudantes, sem comprometer sua identidade pessoal e acadêmica.

Excerto 1 – Estágio Supervisionado da Acadêmica J:

As experiências em sala de aula, vivenciando a rotina diária e as dificuldades tantos dos alunos quanto dos professores é algo imprescindível para a formação do professor, essa etapa do projeto de estágio foi de suma importância e enriquecedora para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, a partir dessa reflexão podemos ter uma maior segurança.

Essa foi uma experiência enriquecedora e desafiadora em nosso processo de formação, pois pudemos vivenciar a rotina de uma escola, e isso nos permitiu articular os conhecimentos teóricos com a prática docente, podendo sempre trocar experiências, aprender coisas novas, participar de projetos, tendo a consciência da importância dessa vivência para a nossa formação, e assim estimulando cada vez mais os alunos graduandos a buscar sempre melhorias e crescer como profissional e pessoa.

O bom andamento das aulas depende da preparação metodológica, porém não é basicamente isso, é muito importante a aproximação professor e aluno, manter um vínculo de confiança, pois sem o esse entrosamento a aula passará a ser mecânica e vazia, é preciso estar atento a realidades dos educandos, perceber suas habilidades e dificuldades, permitir que os alunos se sintam à vontade para serem ativos e participantes no processo de ensino e aprendizagem e que sejam cientes disso.

Concluí que esta foi uma experiência na qual me fez crescer, como educadora, pois acredito que poder contribuir de alguma maneira na formação de cidadãos críticos e reflexivos, sendo por experiências vivenciadas, nos momentos de trocas de saberes, ou de aproximação com todos os envolvidos, possa-se acreditar ainda mais que é, sim, possível desenvolver um trabalho de parceria, que busque sempre uma educação mais significativa e contextualizada (Acadêmica J).

O excerto 1, aponta a Acadêmica J descrevendo estágio marcado pelas: “[...] experiências em sala de aula, vivenciando a rotina diária e as dificuldades tanto dos alunos quanto dos professores [...] foi de suma importância e enriquecedora para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal [...]”. Nesse trecho, o detalhamento é o encontro com a realidade concreta da escola, com sua rotina, desafios e dinâmica. Ao descrever a realidade, a estudante não idealiza o estágio

supervisionado, mas evidencia sua complexidade. Essa descrição, parece afirmar que o estágio na escola constitui um cenário de observação e participação ativa da estudante. Nessa linha de pensamento, Candau (1997) defende que o estágio supervisionado precisa ser compreendido como espaço de construção do saber e da identidade docente.

No que se refere a ação do informar, a Acadêmica J destaca a importância da articulação teoria e prática, quando afirma que o estágio “[...] nos permitiu articular os conhecimentos teóricos com a prática docente, podendo sempre trocar experiências, aprender coisas novas [...]”. Essa percepção, remete as ideias de Sánchez Vázquez (2007) e de Paulo Freire (1970; 1996), quando discutem que o saber se constrói na vinculação teoria e prática que, por sua vez, corresponde ao movimento de reflexão crítica e de ação transformadora.

Para Pimenta (2002), o estágio é um campo de experimentação, reflexão e aprendizagem da docência e não uma mera atividade obrigatória e mecânica implementada pela universidade. Nesse sentido, a acadêmica informa que saberes teóricos são articulados, fortalecendo a visão de uma experiência concreta de formação.

Quanto a ação de confrontar, a Acadêmica J problematiza o estágio, confrontando idealizações prévias ao dizer que “O bom andamento das aulas depende da preparação metodológica, porém não é basicamente isso, é muito importante a aproximação professor e aluno, manter um vínculo de confiança [...]”. Ela reconhece que o domínio metodológico não basta, mas é preciso refletir sobre modelos tradicionais de ensino, centrados na ideia de repasse de saberes. Ao evidenciar que vínculos afetivos são importantes, a estudante realça a importância de uma educação humanizadora.

Essa posição, confronta com a compreensão de reflexividade (Zeichner, 2009), quando aponta que a ação docente vai além de uma prática técnica para uma perspectiva reflexiva que contempla as relações de confiança, marcadamente dialógica e afetiva.

No que compete a ação de reconstruir, a Acadêmica J em um dos trechos do excerto, destaca: “Concluí que esta foi uma experiência na qual me fez crescer, como educadora [...], possa-se acreditar ainda mais que é sim possível desenvolver um trabalho de parceria, que busque sempre uma educação mais significativa e contextualizada”. Nesse ponto, a estudante apresenta um novo olhar para o ser docente,

com base na experiência da regência em sala de aula. À menção a parceria, contextualização e educação significativa revela a reconstrução de uma identidade na docência.

Para Nóvoa (1992), o estágio é contexto de autonomia, em que o docente é sujeito de sua formação. É nesse contexto, que a fala de Acadêmica J mostra que ela passou de observadora para participante ativa na escola-campo da regência docente.

Essa fala com enfoque na ação de reconstrução da prática, se alinha ao pensamento de cadeia criativa (Liberali, 2010), quando a prática é possível ser reinventada e ressignificada pela atuação de diferentes pessoas que a profissão docente.

Sendo assim, o excerto supracitado demonstra a presença de reflexão crítica, pois a estudante descreve, informar, confronta e reconstrói sua experiência no estágio supervisionado, capaz de agir com consciência e compromisso com a educação escolar.

Excerto 2 – Estágio Supervisionado da Acadêmica M:

O estágio na modalidade de ensino fundamental foi de grande aprendizado em todas as etapas, desde a observação, pois por meio da mesma pude observar posturas positivas e negativas de alguns professores e que me ajudaram no momento da minha regência individual, a etapa da regência compartilhada foi de grande crescimento para mim também a professora titular da sala tinha uma postura admirável enquanto profissional da área, bastante comprometida e buscava me incluir nas atividades desenvolvidas em sala, e esse momento foi de extrema importância para a etapa final do estágio, pois as crianças já viam em mim alguém que estava ali para os ensinar também e que deviam ter respeito, a aproximação que tivemos mesmo antes de eu começar a regência individual foi indispensável.

Foi uma experiência nova, em que a cada dia eu precisava me desafiar, buscar refletir sobre minhas práticas e postura em sala e ir percebendo os tipos de atividades que mais despertavam interesse dos alunos. A interação entre os alunos, a professora titular e eu enquanto estagiária contribuíram muito para uma melhor realização da proposta do estágio, sempre que tinha dúvidas eu tirava com ela, e como ela já conhecia a turma a mais tempo em alguns momentos eu perguntava o que ela achava da proposta de tal atividade que eu havia pensado e ela ia me ajudando, dando sua opinião e se eu poderia modificar alguma coisa.

É preciso ter um olhar sensível e buscar estratégias que envolvam todos os alunos e alunas da turma, pensar em atividades mais lúdicas e que despertem um aprender prazeroso e planejar e lembrar sempre que esse planejamento é flexível e que pode fugir um pouco do que estava planejado e que isso é normal, acontece o importante é sempre refletir sobre a prática e buscar sempre se aprimorar.

Em alguns momentos tive dificuldade em realizar determinadas atividades que havia planejado por conta da estrutura da escola, por exemplo havia planejado uma aula em que eu teria que utilizar a sala de vídeo, mas ela estava desativada, passei então o vídeo no notebook, mais ficou um pouco ruim por conta da claridade da sala e por a tela ser muito pequena para a quantidade de alunos presentes na turma, a partir daí tentei utilizar outras estratégias (Acadêmica M).

A ação do descrever, aparece de forma significativa na fala da Acadêmica M, especialmente quando relata as etapas do estágio: “O estágio na modalidade de ensino fundamental foi de grande aprendizado em todas as etapas, desde a observação, pois por meio da mesma pude observar posturas positivas e negativas de alguns professores [...]”. Ela relata a observação, a regência compartilhada e a regência individual, descrevendo imersão progressiva na prática docente, alinhada a visão de Candau (1997) que considera a prática de ensino como espaço de reconstrução da identidade profissional do professor.

Na ação do informar, a estudante reflete sobre sua prática e aprendizagens, revelando uma consciência significativa sobre seu papel como educadora, quando afirma que: “Foi uma experiência nova, em que a cada dia eu precisava me desafiar, buscar e refletir sobre minhas práticas e postura em sala [...]”. Essa passagem parece mostrar uma interação entre ação e reflexão, características da práxis (Sánchez Vásquez, 2007) e Freire (1970; 1996), pois a estagiária não apenas agiu, mas pensou sobre suas ações, construindo uma base teórica e prática que fortaleceu sua formação docente.

Nessa constituição, o estágio supervisionado é espaço formador (Pimenta, 2002) que articula teoria e prática, pois ao dialogar com a professora titular, a estagiária adapta atividades e busca soluções, atuando como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

A ação de confrontar aparece quando a Acadêmica M discute os obstáculos enfrentados no contexto escolar, a exemplo da

infraestrutura inadequada. Nas palavras da estudante: “Em alguns momentos tive dificuldade em realizar determinadas atividades que havia planejado por conta da estrutura da escola, por exemplo havia planejado uma aula em que eu teria que utilizar a sala de vídeo, mas ela estava desativada [...]”. Este trecho do excerto 2 revela um ponto importante do processo de reflexão, reconhecer os limites da realidade escolar, sendo necessários se adaptar e não perder o foco da ação educativa.

Segundo Zeichner (2009), essa fala da estagiária revela a presença de reflexividade crítica, que vai além da simples descrição e promove questionamentos e tensões sobre as condições reais da prática do professor na escola.

A reconstrução da prática aparece na readequação do planejamento e das estratégias, conforme mostra os trechos do excerto 2: “Passei então o vídeo no notebook, mas ficou um pouco ruim [...], a partir daí tentei utilizar outras estratégias”; “É preciso ter um olhar sensível e buscar estratégias que envolvam todos os alunos [...] e lembrar sempre que esse planejamento é flexível”. Essas falas revelam que a estudante aprendeu a lidar com a imprevisibilidade da sala de aula, reconhecendo que o planejamento não é rígido, mas flexível, situação aprendida no contexto das relações efetivadas.

Essa situação, mostra a cadeia criativa em ação (Liberali, 2010) em que a prática docente é entendida como um fenômeno educativo dinâmico de criação e negociação e adaptabilidade. Além disso, no excerto 2 a reconstrução da prática aparece como elemento central da formação baseada na atuação ativa do professor, em uma perspectiva de autonomia e reflexão contínua (Nóvoa, 1992).

Assim, o excerto da Acadêmica M mostrou um processo formativo sólido e com a vivência dos princípios da reflexão crítica na prática docente. A análise mostra que essa estagiária, ao experimentar a docência de forma flexível, crítica e criativa, desenvolve uma identidade profissional em construção.

Enfim, a análise dos excertos dos relatórios apresentados acima, evidencia que as estagiárias mobilizaram saberes teóricos e práticos para atuar em contextos escolares diversos, marcados por desafios como dificuldades de aprendizagem e carência de infraestrutura. As experiências de estágio relatadas demonstram sensibilidade às

questões sociais e culturais, bem como um esforço contínuo de adequação metodológica.

Considerações Finais

Com base na fundamentação teórica deste trabalho, nas análises e discussão dos excertos dos relatórios finais de estágio, confere-se ao estágio supervisionado um cenário de construção e reflexão crítica. É nesse contexto, que estagiários vivenciam situações reais de vinculação teoria e prática, refletindo e problematizando o fazer docente.

As experiências relatadas evidenciam, ainda, que o processo do estágio supervisionado vai além da efetivação de um planejamento e de metodologias aplicadas, mas envolve a observação crítica, a vivência da cadeia criativa, pois envolve diálogo e convivência com diferentes agentes da universidade e do contexto escolar.

Dessa forma, respondendo à pergunta deste trabalho: de que forma os estagiários integram teoria e prática no exercício formativo da docência? Os relatos apontaram que isso ocorre quando os estagiários refletem criticamente e compreende a docência como um ato criativo, que demanda trabalho coletivo, que exige autonomia intelectual e se preparando para uma ação transformadora na prática profissional.

Espera-se que este texto possa colaborar com reflexões que apoiem o planejamento e experiências de estágios supervisionados no contexto escolar, bem como fortalecendo a formação docente inicial, em articulação com as teorias e as experiências escolares que fortalecem uma educação humanizada, crítico-reflexiva e colaborativa.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. A prática de ensino como componente do currículo da formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A prática como cadeia criativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre formação na universidade e formação na escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, jan./abr. 2009.

ENCONTROS-VIVÊNCIAS E INTERAÇÃO DISCURSIVA: O COMPARTILHAMENTO WARÃO-PORTUGUÊS COM UMA FAMÍLIA WARAO RESIDENTE EM GOIÂNIA-GO

Marcos Flávio Barbosa-Silva (UFG)¹
Sirleide de Almeida Lima (UFG)²

Introdução

Os processos colonialistas nas Américas, iniciados com a chegada dos colonizadores europeus e mantidos pelos herdeiros da colonização, violam os territórios ancestrais de povos indígenas e pactuam novas fronteiras de acordo com os interesses econômicos dos Estados. Na Venezuela, como em outros países latino-americanos, os fluxos migratórios dos povos indígenas Warao³, dentro do seu território ancestral, evidenciam que o interesse do colonizador e de seus herdeiros ainda é em violar os territórios ancestrais warao mesmo que tardiamente, no século XX, mediante o extrativismo da região do Delta e do rio Orinoco.

Nas últimas duas décadas, os interesses político-econômicos herdados da colonização, as condições ideológicas, socioeconômicas e a resistência ao imperialismo desencadearam, na Venezuela, uma crise econômica que forçou a migração desses povos indígenas. Primeiramente, do território ancestral para as cidades venezuelanas e depois das cidades venezuelanas para outros países, e assim, cidades e capitais brasileiras.

Em 2019, chegou no estado de Goiás a primeira família extensiva warao, nas cidades de Anápolis e Goiânia. Em Goiânia, estrategicamente, devido às migrações pendulares entre cidades e capitais, encontram-se na região do Crimeia Leste e no Setor Norte

¹ Universidade Federal de Goiás. Egresso da Faculdade de Letras/PPGLL. Contato: marcosflaviobarbosasilva@gmail.com.

² Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras/PPGLL. Contato: sirleide_lima@discente.ufg.br.

³ É o povo mais antigo e a segunda maior etnia originária da Venezuela.

Ferroviário, próximas ao Terminal Rodoviário de Goiânia, duas famílias extensivas warao.

Posto isso, a partir de um estudo etnográfico de cunho qualitativo, pretende-se evidenciar, neste capítulo, as trocas e os compartilhamentos epistemológicos da comunidade pedagógica, mediante a descrição e a análise dos encontros-vivências de trocas, a fim de destacar como se deram as interações discursivas e o compartilhamento warao-português com uma família warao residente em Goiânia-GO.

Para tanto, partimos do campo da “educação linguística bilíngue intercultural”, o qual promove uma horizontalidade das línguas e dos saberes através do “bilinguismo epistêmico” (Pimentel da Silva, 2010; 2016; 2019), em que se considera todas as línguas preches de conhecimentos. Além disso, dentro deste campo, o “letramento bilíngue intercultural” é um letramento de mundo (Freire, 1989) entre as línguas, ou seja, o letramento de mundos, neste caso, warao e português. Assim, procura-se respeitar o modo de viver/fazer Warao, para isso, falamos da insurgência do “letramento comunitário” (Barbosa-Silva; Rezende, 2024), que se insere no campo da educação linguística bilíngue intercultural e é um letramento muito próprio dos Warao.

Associado a isso, de acordo com Bakhtin/Volóchinov (2006), compreender as práticas de linguagem interligadas às contexturas das relações sociais, devem ser analisadas a partir do contexto de comunicação. A língua(gem), a partir da concepção enunciativo-discursiva, enfoca a língua como instrumento de interação e como prática social significativa que compõe todas as relações intersubjetivas. Para este trabalho, esta percepção é importante para descrever e analisar os encontros-vivências com o referido povo indígena.

Desse modo, o presente capítulo está organizado da seguinte maneira: esta introdução, em que apresentamos pontos principais deste trabalho; a fundamentação teórica em torno dos campos da educação linguística bilíngue intercultural, que interage com o “letramento bilíngue intercultural – político-epistêmico, o “letramento comunitário” e a interação discursiva; aspectos metodológicos deste

estudo; contextualização e análise dos encontros-vivências de trocas; e as considerações finais.

Discussão Teórica

Para a compreensão do campo da “educação linguística bilíngue intercultural”, é fundamental que o nosso ponto de partida seja o conceito de “bilinguismo epistêmico”, ou, “bilinguismo intercultural”, proposto pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (2015; 2016; 2019), para quem “[...] a noção de bilinguismo epistêmico é um reconhecimento das línguas em articulação epistêmicas e a serviço da coaprendizagem em práticas pedagógicas intraculturais e interculturais.”(Pimentel da Silva, 2019. p. 8).

Assim, o “letramento bilíngue intercultural – político-epistêmico” (Barbosa-Silva, 2024; Rezende, 2019) é concebido a partir de um diálogo entre os conceitos de “letramento” de Paulo Freire (1989, p. 13) para qual a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, os sujeitos partem da realidade vivida na construção de conhecimento que é resultante de uma prática consciente. Nas palavras do autor:

[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Relacionado a isso, o conceito de “letramento”, discutido nesta pesquisa, integra-se com ideias do historiador José Ribamar Bessa Freire que também aciona o conceito de letramento como leitura que está para além da palavra escrita, está na significação do, no e com o mundo. Freire (2014) reitera a fala de Maria Joaquina da Silva, Dona Fiota⁴ para explicitar seus posicionamentos. Na argumentação do referido autor:

⁴ De acordo com Nakamura; Júnior (2007, p. s/p): Na cidade de Bom Despacho temos uma comunidade de afrodescendentes, no Bairro Tabatinga, onde residia Maria Joaquina da Silva, conhecida como “Fiotinha”, última falante de uma língua (predominantemente banto) que funcionava como espécie de código secreto para preservação de troca de informações entre o grupo.

[...] “Eu não tenho a letra. Eu tenho a palavra⁵” [...]. Mostrou assim que existe sabedoria sem escrita, que na situação em que se encontra ela não precisa da letra, porque usa a palavra para transmitir seus saberes, trocar experiências e desenvolver suas práticas sociais. Ela não é carente de escrita, como afirma alguns letrados, mas independente de escrita. (Freire, 2014, p. 13-14).

Dona Fiota conserva, conforme Freire (2014), a partir das significativas experiências vividas no/com o mundo, saberes/conhecimentos que são construídos oralmente numa dimensão semiótica (na língua e nos costumes vindos de territórios ancestrais, nas histórias orais contadas, na arte de toda uma cultura que buscava se preservar no seu modo de ser). Logo, o modo de aprender e de conhecer de Dona Fiota ilustra o ensino-aprendizagem que considere outras dimensões de linguagens. Coerente a isso, no “bilinguismo epistêmico” de (Pimentel da Silva, 2010; 2015; 2019), entende-se as línguas como epistemologias, isto é, as línguas são prenhes de conhecimentos e saberes.

Nessa perspectiva, as línguas são concebidas como epistemologias (Pimentel da Silva, 2010), isto é, prenhes de saberes, ou línguas de estudo - e não línguas estudadas. Através do “*bilinguismo epistêmico*” é possível que as pessoas plurilíngues construam saberes, epistemologias, partindo dos mais variados conhecimentos e cosmopercepções de diversas culturas. Desse modo, a *educação linguística* - diferentemente de ensinar língua, em que as vivências e os saberes diversos construídos em diferentes cosmopercepções, em diferentes línguas, estejam vivas ou “adormecidas” (Rubin-Kokama, 2020) - é uma forma de superar a dicotomia ensino-aprendizagem.

O “letramento comunitário” (Barbosa-Silva; Rezende, 2024), por sua vez, insurge nos encontros-vivências warao ao longo das práticas de letramento bilíngue epistêmico promovidas e vividas comunitariamente. O compartilhamento aliado ao modo de vida e a organização sociocultural comunitária do viver das/dos Warao favorecem a insurgência desse letramento comunitário. Quer dizer:

⁵ Essa fala foi proferida por Dona Fiota em um Seminário sobre as Línguas Faladas no Brasil, em março de 2006, em Brasília.

[...] compreendemos essas práticas como letramento comunitário, um tipo de letramento que insurgiu nessa ação com os/as warao. Letramento comunitário é uma concepção insurgente de letramento, dentre outras, que pode vir a contribuir com os estudos sobre letramento e os estudos sociolinguísticos.

Alertamos, entretanto, para que o letramento bilíngue epistêmico intercultural comunitário, na travessia sociolinguística, entre os mundos warao/português, insurgente [...] se mostrou muito efetivo com esse grupo, nesse momento. No entanto, é uma prática que pode não ser efetivada igualmente em outros contextos, com outros grupos. Em outras palavras, não estamos propondo uma metodologia de sala de aula nem um método de pesquisa como solução de problema ou promessa para aprendizagem de português como língua outra. (Barbosa-Silva; Rezende, 2024, p. 390).

Pode-se associar a esta discussão teórica a compreensão bakhtiniana de linguagem, como espaço de interação e de constituição de relações sociais no qual os falantes se tornam sujeitos a partir das atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Bakhtin/Volóchinov (2006) compreende que a língua é a atividade de interação discursiva entre o locutor e interlocutor. Desse modo,

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (Bakhtin/Volóchinov, 2006, p. 115, grifos do autor).

Destaca-se o princípio do dialogismo como constitutivo da linguagem, pois a interação entre o eu e o outro é caracterizada por uma atitude responsiva ativa. Então, para compreender os discursos, é necessário analisar a dinâmica de dizeres, os fios dialógicos que permitem a compreensão de sentidos. O enunciado surge do dialogismo, por intermédio da atuação de múltiplas vozes, pois, “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva.” Na perspectiva dialógica de compreensão da língua, a atitude responsiva ativa pode suscitar aderência, complementação, oposição e ação. (Bakhtin, 2011, p. 297).

Procedimentos Metodológicos

A abordagem de pesquisa é a qualitativa de cunho etnográfico. Essa abordagem pode ser entendida como conjunto de práticas interpretativas e materiais, que tornam o mundo compreensível. Segundo Sandin Esteban (2010, p. 127), ela permite enfatizar a interpretação em contexto de produção no qual a realidade é mostrada de forma completa, profunda e detalhada em relação aos “[...] fenômenos educativos e sociais, às transformações de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”. Por sua vez, o cunho etnográfico desta pesquisa ressalta, conforme o autor Angrosino (2009, p. 30), “[...] a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.”

Em pesquisa realizada por Barbosa-Silva (2024), foram possibilitados encontros-vivências com uma família extensiva warao residente no Setor Norte Ferroviário, em Goiânia-Go. Tais interações foram possíveis através de incentivos da ação “Saberes Indígenas na Escola” da rede UFG, que concedeu bolsas para as mães formadoras interculturais. É válido destacar que a estrutura social, o poder, a autoridade e a liderança do povo Warao são exercidas e centralizadas nas mulheres, principalmente nas mães, isto é, trata-se de uma sociedade matriarcal. De modo que essa estrutura social organiza as famílias, ou seja, para além da família nuclear, pai/mãe, tem-se a família extensiva, mãe/pai/tias/tios/avós, sendo assim, o estilo de vida dos Warao é comunitário.

A problematização da pesquisa desenvolvida com uma família extensiva warao residente em Goiânia-GO (Barbosa-Silva, 2024) girou em torno da não escolarização de crianças e adolescentes warao, por consequência de uma tensão de cosmopercepção instaurada entre “esmolar” e “coletar”. Para as mães warao, as ruas das grandes cidades são onde coletam os recursos básicos para casa, para elas essa coleta deve envolver as crianças. Para nós, a maternagem nas ruas acarreta riscos às crianças devido à exposição delas às áreas de alta vulnerabilidade social, ademais, conforme a nossa organização e o

funcionamento regular do nosso sistema educacional, essas crianças e adolescentes deveriam estar em processo de escolarização.

No entanto, devido à resistência das mães em deixar as crianças em escolas, os encontros aconteceram no quintal, área comum e compartilhada pela família. Além da matriarca e o esposo, moravam suas 3 filhas juntamente com os maridos e os filhos, crianças de meses até adolescentes e adultos jovens.

Os Encontros-Vivências: Trocas e Compartilhamentos Epistemológicos

O encontro inicia-se com a organização do espaço de aprendizagem. Colocamos a lousa com a ajuda dos homens warao; as crianças organizaram-se embaixo de um pé de cajá. Havia disponível vários lápis de cores, lápis de escrever, borrachas, apontadores. As mães montavam as mesas e as cadeiras para as crianças. Nesse encontro, participaram uma média de 8 crianças que foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo foi formado por crianças com maior habilidade motora para manusear o lápis no papel; e o segundo grupo foi formado por crianças menores, para estas, levamos massinhas de modelar. Depois disto, começamos mostrando as letras/jabata: vogais e consoantes.

Partimos da pergunta “Qual é o seu nome?”, em português, e “*kiwai katukane*”, em warao. Perguntávamos uns aos outros “*kiwai katukane*” e cada um respondia seu nome. Em seguida, perguntávamos “qual é o seu nome?” e eles respondiam. A prática do warao e do português, com as perguntas, proporcionou o engajamento de todas e todos, crianças e adultos. Os adultos ficavam de longe olhando, ouvindo e vendo o que estava acontecendo, e as crianças iam até eles para lhes perguntarem o nome, tanto em warao, como em português. Isso demonstra que, de acordo com Bakhtin/Volóchinov (2006), a língua apresenta uma composição essencialmente social porque é resultado da interação discursiva entre os sujeitos. Quer dizer:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui

assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin/Volóchinov, 2006, p. 127).

Ao apresentar as letras/*jabata*, todos engajaram na atividade. Os adultos frequentaram escolas indígenas na Venezuela, apesar da pouca escolaridade. Desse modo, por serem letrados com o sistema de escrita, durante a atividade, falavam das letras, ensinavam as crianças a escreverem as letras no papel e me explicavam como as pronunciavam em warao. Com isso, pelo encontro com as “letras do alfabeto”, *jabata*, sendo oralizadas em warao, houve o compartilhamento das diferenciações entre os fonemas nas diferentes línguas em travessia e trocas.

A partir desse encontro-vivência narrado, expõe-se a insurgência do letramento comunitário. O modo de viver e de fazer warao é comunitário, logo, o letramento também assim deve ser. Embora houvesse alguém naquele momento assumindo o papel de “professor”, a tarefa de ensinar foi assumida comunitariamente por todos que assistiam e participavam, isto é, todas/todos foram corresponsáveis pelo processo.

Na educação linguística, em cada enunciado, também se considera a situação extraverbal, na qual os sujeitos partilham universos, suas posições diante do mundo, oblíqua à dimensão tempoespacial. A dinâmica estabelecida entre o já dado e o novo estabelecem as relações dialógicas que se tornam produção de conhecimento e, com efeito, a compreensão responsiva. Logo, conforme Bakhtin (2011), os homens são constituídos por palavras próprias e por palavras alheias nas experiências da vida humana, no onde e no quando exercem sua existência.

A promoção do letramento bilíngue epistêmico nas línguas warao e português ocorreu de forma comunitária e respeitando o translanguajamento das crianças, isto é, o falar em línguas warao e português, o habitar ora o português, ora o warao (Anzaldúa, 2000), e o compartilhamento de conhecimentos e percepção de mundo. Segundo Cañas (2015, p. 164), “quando aprendemos uma língua viva, aprendemos seu uso, não de modo individual, e sim como parte do aprendizado de um modo de vida comunitário”. É exatamente o que ocorre nos encontros-vivências com as crianças, as mães e todos os envolvidos, nos inserindo, pois, a promoção do letramento bilíngue

epistêmico é dialógica devido à postura intercultural. A ação que promove ambas as práticas sociolinguísticas acontecem comunitariamente com todos envolvidos, por isso, a “*diglossia*”, os *conflitos linguísticos interculturais*, (Hamel, 1988; Hamel; Sierra, 1983) contribui com o bilinguismo epistêmico, considerando ambas as línguas prenes de conhecimentos, não promovendo subordinação, verticalização, assimilação e/ou aculturação de línguas e culturas.

Encerramos o encontro com um lanche, a fim de criarmos laços afetivos interculturais: bolo de fubá, bolo de banana e suco de caju e de manga. Compartilhando, interculturalmente, a nossa afetividade alimentar com eles, para sabermos como seria essa relação afetiva com a nossa realidade, considerando que não estão em seu lugar de origem, e então, qual interação existe com esse novo lugar?

As crianças experimentaram os bolos e os sucos e escolheram qual preferiam, isto é, qual suco era mais gostoso, que bolo era mais gostoso, e assim, interculturalmente, experimentaram o nosso mundo, haja vista que as comidas oferecidas, propositalmente, são a base da alimentação cultural de Goiás, lugar onde nós estamos, o *eu* e o *outro* (warao). Entender que a comida é afeto, é a nossa afetividade, o nosso modo que relacionamos com o fubá de milho, com a banana, com o tempo da colheita do caju e da manga convidamos e recepcionamos ao diferente. Logo, conforme Pimentel da Silva (2019, p. 8), “[...] o bilinguismo se caracteriza como um encontro de conhecimentos de várias origens culturais.”

Conclusões

Considera-se que, portanto, as práticas comunitárias warao, que são suas práticas cotidianas, influenciaram a construção da proposta teórico-metodológica na promoção e na prática do letramento comunitário. Cumpre destacar, contudo, que reconhecemos que essa prática pode não se aplicar da mesma forma em diferentes contextos ou com outros grupos.

Ao possibilitarmos trocas e compartilhamentos epistemológicos através da educação linguística bilíngue intercultural rompemos com a dicotomia, verticalizada, ensino-aprendizagem, a qual ensina-se uma língua para o outro que aprende sobre, ou aquela língua. Na educação linguística bilíngue intercultural o processo é horizontal, pois deve

haver trocas e compartilhamentos dos conhecimentos e saberes de cada língua sem uma hierarquização (Pimentel da Silva, 2010; 2019). Por isso, houve um aprendizado em mãos duplas, isto é, da mesma forma em que foram apresentadas as letras, os sons e a maneira de escrever em português, eles apresentaram as *jabata* e os sons em warao.

Isso porque, conforme Bakhtin (2006), a partir das atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas, percebe-se que é na interação discursiva entre os sujeitos que ocorre a troca, a construção do conhecimento e a aprendizagem da língua viva, enunciados concretos únicos irrepetíveis associados às condições concretas de enunciação de determinado contexto social. Os sentidos dali constituídos fazem parte da realidade vivida, das vivências dos sujeitos envolvidos no processo que integram valores e sentidos à língua.

Referências

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos Feministas, 2000, p. 229-236.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. /VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA-SILVA, Marcos Flávio. Letramento **Bilíngue Intercultural dos Warao em Goiânia**, Goiás. 75fl. Dissertação de Mestrado em andamento. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2024.
- _____; REZENDE, Tânia Ferreira. Insurgência de um letramento comunitário Warao. In.: DAMASCENO-MORAIS, Rubens; FARIA, Edna Silva; JUNIOR, Paulo Antônio Vieira (orgs). **PesquisaViva em estudos linguísticos**. 1. ed. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024, p. 376 - 394.
- CAÑAS, Rocío Serrano. Ação verbal do uso da língua. In.: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar (org.). **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2015, p.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A Canoa do Tempo: Tradição Oral e Memória Indígena. In: ALBUQUEQUE, G. R.; ANTONACCI, M. A. **Desde as Amazônias**. Colóquios (volume 2). Rio Branco: Nepan Editora, 2014, pp. 13-59.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – problemas de investigación sociolingüística. In.: ORLANDI, Eni P. (org.): **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988. p. 41-73.

HAMEL, Rainer Enrique; SIERRA, María Teresa. Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes, **En Boletín de Antropología Americana**. n. 8, diciembre 1983, México: Instituto Panamericano de Geografía, 1983. p. 89-110.

NAKAMURA, Tânia Teixeira; JÚNIOR, Lúcio Emílio do Espírito Santo. Dona Fiotinha e a Língua da Tabatinga. **O Quilombo Minas Gerais**. 16 de abril de 2007. Disponível em: <<https://www.mgquilombo.com.br/artigos/bens-quilombolas-materias-e-imateriais/dona-fiotinha-e-a-lingua-da-tabatinga/>>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In.: ROCHA, Leandro Mendes; _____; BORGES, Mônica Veloso. (Eds.). Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: PUCGO, p. 11-17. 2010.

_____. Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny. Goiânia: Kelps, 2015.

_____. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: _____; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. (Série Educação).

_____. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. **Articulando e Construindo Saberes**, [S. l.], v. 4. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59089. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/59089>. Acesso em: 18 fev. 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira. **Relatório de Pesquisa**: Letramento Intercultural no Pluralismo Sociolingüístico. Relatório de pós-doutoramento apresentado à Universidade de São Paulo, sob supervisão de Lynn Mário Trindade Menezes de Souza. 2019. (Inédito).

RUBIN-KOKAMA, Altaci Corrêa. **Rádio Yandê**. #ABRILINDIGENALIVE 13 - Línguas Indígenas. Com Nanblá Gakran, Ricardo Tupiniquim, Hugo Fulni-ô e

Altaci Kokama. Apresentação Daiara Tukano, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/radioyande>. Acesso em: 13 set. 2022.

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituições subsidiárias da pesquisa.

NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS: DIÁLOGOS CÍRCULO-BAKHTINIANOS

Rodrigo Farias Herculano Mendes (UNIFIP/Patos) ¹

Luciano Mendes Saraiva (UFAC) ²

Ladisonia Rodrigues de Sousa (UFPB) ³

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP) ⁴

Tons Introdutórios

As transformações aceleradas pelas novas tecnologias digitais têm impactado de forma significativa o campo educacional, especialmente no ensino e aprendizagem de línguas. Esse movimento inaugura um horizonte de possibilidades em que a linguagem deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a constituir-se também como meio de interação mediado por sistemas inteligentes, interfaces digitais e práticas comunicativas híbridas. No contexto atual, marcado pela ascensão da Inteligência Artificial (IA), pela expansão de modelos de Processamento de Linguagem Natural (PLN) e pela crescente digitalização das relações sociais, o ensino de línguas se vê interpelado a repensar não apenas metodologias, mas também concepções de linguagem, sujeito e aprendizagem (Gonçalves *et al.*, 2025; Santana *et al.*, 2025).

¹ Especialista em Sistemas de Informação e Matemática Aplicada/ CEaDI / UNIFIP - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil. Endereço: Campus Universitário Lagoa Nova; CEP 59078-900 – RN. Contato: rodrigofarias@fiponline.edu.br

² Professor Adjunto IV do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Contato: luciano.saraiva@ufac.br

³ Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). Possui Pós-graduação em: Psicopedagogia; Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário de Patos- UNIFIP. Contato: ladisonia16@gmail.com

⁴ Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Contato: wildersantana92@gmail.com

O problema de pesquisa que orienta este estudo reside na seguinte questão: de que maneira as novas tecnologias digitais, quando observadas a partir de uma perspectiva círculo-bakhtiniana, podem potencializar o ensino de línguas, respeitando a diversidade linguística e, ao mesmo tempo, garantindo criticidade no uso das ferramentas digitais? Parte-se da hipótese de que, embora tais tecnologias apresentem riscos associados à homogeneização da linguagem e à naturalização de vieses tecnológicos, seu uso crítico, mediado pelo diálogo bakhtiniano e pela concepção de linguagem como prática social, pode ampliar horizontes para a formação linguística, favorecendo a inclusão, a diversidade e a autoria.

A justificativa para esta pesquisa está ancorada na necessidade contemporânea de compreender os impactos socioculturais e pedagógicos das tecnologias digitais aplicadas à educação linguística. Autores como Dos Santos et al. (2025) e Carvalho et al. (2025) ressaltam a importância de problematizar a norma-padrão e reconhecer a diversidade linguística em práticas digitais de ensino, ao passo que Ramos (2025) e Vale (2025) apontam para as implicações sociais, jurídicas e éticas da incorporação de sistemas de IA generativa. Dessa forma, investigar a relação entre linguagem, tecnologia e ensino de línguas não apenas se justifica pela atualidade do tema, mas também pela urgência de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para uma prática educativa crítica e responsiva.

O objetivo geral deste estudo é analisar como as novas tecnologias digitais, especialmente aquelas baseadas em Inteligência Artificial e Processamento de Linguagem Natural, podem ser integradas ao ensino de línguas a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar as contribuições e limitações das tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas no contexto brasileiro e (b) discutir os impactos dessas ferramentas na concepção de linguagem, autoria e diversidade linguística.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise discursiva. O corpus será composto por produções acadêmicas recentes (2018–2025), abrangendo artigos, teses, relatórios técnicos e documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB e a BNCC. A análise se orientará pela perspectiva círculo-

bakhtiniana, que compreende a linguagem como fenômeno social, responsivo e ético, permitindo examinar criticamente as interações entre sujeito, tecnologia e discurso no ensino de línguas.

O referencial teórico integra contribuições de Gonçalves et al. (2025), ao problematizar os desafios futuros da computação e da IA aplicada ao processamento de linguagem natural; de Dos Santos et al. (2025) e Carvalho et al. (2025), que discutem a relação entre linguagem, tecnologia e ensino; De Vale (2025), ao tratar da evolução dos modelos de linguagem no âmbito jurídico e educacional; de Da Silva Angelo et al. (2025), que investigam a linguagem digital como expressão escolar; e de Oliveira (2025), com destaque para o desenvolvimento de tecnologias assistivas. Essa base teórica se articula ainda com a perspectiva dialógica de Bakhtin e com análises contemporâneas sobre a ética e o impacto social da IA no ensino de línguas (Santana et al., 2025).

Contribuições de Bakhtin e o Círculo para compreender os múltiplos sentidos na/da linguagem

A perspectiva bakhtiniana, em sua complexidade e caráter dialógico, oferece um horizonte fecundo para pensar a linguagem como espaço de produção de múltiplos sentidos. Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010a [1924]) destaca a dimensão da responsabilidade como fundamento da ação humana e, por extensão, do uso da linguagem. Cada enunciado, segundo o autor, é único e situado, marcado por um “ato responsivo” que envolve tanto o eu quanto o outro. Essa noção de alteridade é central para compreender que a linguagem não se esgota na técnica ou na norma, mas constitui-se como campo de interação viva, atravessada por valores éticos, sociais e históricos.

Essa concepção é ampliada em *O discurso no romance* (Bakhtin, 2010b [1934]), quando o autor discute o caráter heterogêneo e polifônico da linguagem. O romance, como gênero, incorpora vozes diversas e conflitantes, evidenciando que o sentido nunca é único, mas resulta do embate e do diálogo entre discursos. Tal compreensão é fundamental para a educação linguística contemporânea, especialmente quando se pensa a inserção das novas tecnologias digitais, que multiplicam as vozes e discursos circulantes. A polifonia,

assim, não é apenas um recurso literário, mas um princípio epistemológico para entender a linguagem como espaço de disputa de sentidos.

No ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (Bakhtin, 2010 [1924]), o autor reforça a ideia de que não existe forma vazia: toda produção linguística e estética é orientada por um conteúdo ideológico que lhe confere materialidade, historicidade e valor. A forma, nesse sentido, não pode ser compreendida como simples estrutura formal ou técnica isolada, mas como resultado de uma interação dialética com o conteúdo, que a atravessa e a constitui. A obra literária, assim, é sempre produto de uma relação social, um lugar em que valores, visões de mundo e orientações axiológicas se manifestam e se materializam linguisticamente.

Essa perspectiva ganha profundidade quando articulada ao pensamento de Volochínov (2017 [1929]) em *Marxismo e filosofia da linguagem*, onde o autor destaca a relação entre base e superestrutura para explicar o papel ativo da linguagem na vida social. Ao invés de ser concebida como mero reflexo passivo de estruturas econômicas ou de determinações externas, a linguagem aparece como espaço dinâmico de interação, onde diferentes vozes sociais se encontram, se chocam e se reconfiguram. Essa concepção desloca a visão mecanicista de superestrutura para um entendimento mais complexo, em que a linguagem não só expressa, mas também constitui práticas sociais e ideológicas.

Nessa linha, compreende-se que a linguagem é inseparável das condições concretas de produção social e histórica, funcionando como arena de disputas simbólicas que refletem e, ao mesmo tempo, produzem sentidos coletivos. As palavras carregam não apenas significados lexicais, mas também valores sociais, posições ideológicas e marcas históricas que lhes conferem vitalidade. Assim, tanto em Bakhtin quanto em Volóchinov, observa-se uma ênfase no caráter ativo e constitutivo da linguagem, que se realiza no diálogo permanente entre sujeitos, tempos históricos e contextos sociais, configurando-se como prática material de construção de significados e de mediação da vida social.

Em *O autor e o herói na atividade estética*, Bakhtin (2006a [1979]) introduz a relação entre posição do sujeito e a constituição do outro

na esfera estética, indicando que o sentido nasce sempre no encontro entre consciências. Isso ecoa no pensamento de Todorov (1981; 2006), que interpreta a obra bakhtiniana a partir do princípio dialógico, sublinhando que não há linguagem neutra: todo dizer é atravessado por valores e orientado pelo outro. Nessa linha, Tezza (2018) observa que até mesmo gêneros tradicionalmente considerados “subjativos”, como a poesia, não escapam da dialogicidade, pois estão sempre em relação com vozes sociais e culturais mais amplas.

Assim, a contribuição do Círculo de Bakhtin está em demonstrar que a linguagem é, ao mesmo tempo, singular e social, estética e ideológica, individual e coletiva. O sentido nunca é fixo, mas se constitui no movimento contínuo de interação, na tensão entre vozes e contextos. Compreender os múltiplos sentidos na/da linguagem, à luz desse referencial, é reconhecer a historicidade, a responsividade e a dialogicidade que a atravessam, deslocando qualquer pretensão de neutralidade ou univocidade. Essa visão amplia-se de forma decisiva para os debates atuais sobre linguagem e tecnologia, pois ajuda a entender como os enunciados digitais e mediados por IA também se inserem nesse horizonte dialógico e polifônico de produção de sentidos.

Impactos das Novas Tecnologias na produção de linguagens

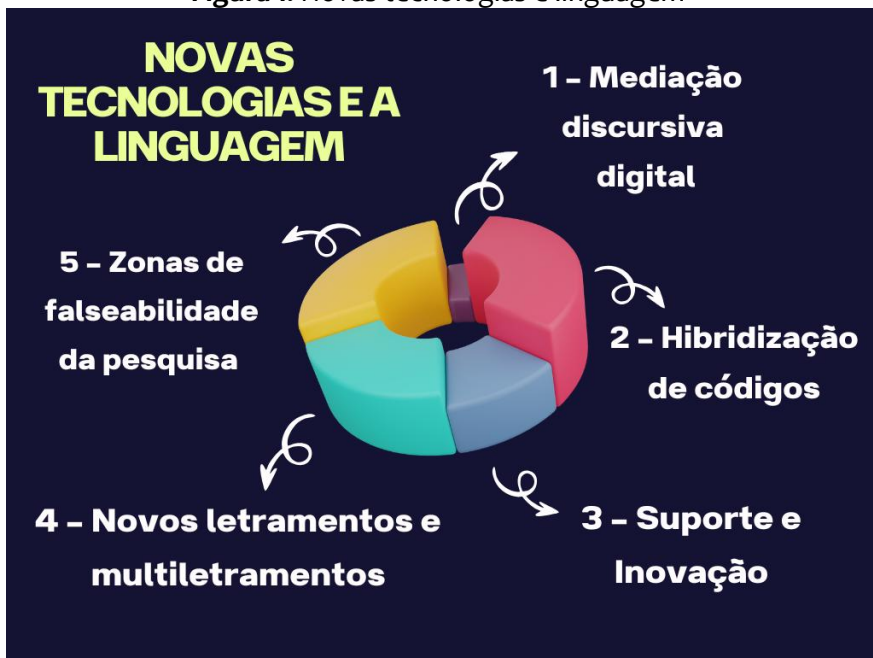
A incorporação das novas tecnologias digitais ao ensino e à aprendizagem da linguagem tem se configurado como um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, como uma das maiores potencialidades do campo educacional contemporâneo. Gonçalves et al. (2025) destacam que os avanços no Processamento de Linguagem Natural (PLN) e no uso de modelos de Inteligência Artificial avançada apontam para uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, em que o uso eficiente de dados e algoritmos não apenas automatiza tarefas, mas amplia a capacidade humana de produzir, interpretar e ressignificar a linguagem em diferentes contextos sociais. Essa visão dialoga diretamente com a concepção de linguagem como prática viva e responsiva, característica da tradição bakhtiniana, que entende o sujeito como constituído no e pelo diálogo.

Nesse cenário, a discussão sobre norma-padrão e diversidade linguística ganha força. Dos Santos et al. (2025) defendem que o ensino

de línguas mediado por tecnologias digitais deve superar visões normativas e homogêneas da língua, reconhecendo as múltiplas formas de expressão que emergem nos ambientes digitais. A tecnologia, portanto, não deve ser vista apenas como um meio instrumental, mas como linguagem em si mesma, carregada de valores, sentidos e práticas sociais, como enfatizam Carvalho *et al.* (2025). Ao trazer essa perspectiva, evidencia-se que os recursos digitais possibilitam a construção de um espaço educacional mais inclusivo e dialógico, no qual a diversidade linguística é valorizada e a autoria é potencializada.

Sustentamos, com base em estudos recentes, que essa fronteira alcançada entre as Novas Tecnologias e a Linguagem empreende 5 áreas principais, conforme se averigua na Figura a seguir:

Figura 1: Novas tecnologias e linguagem



Fonte: acervo dos autores

A *Mediação discursiva digital* constitui um espaço verbo-ideológico em que a linguagem cria novos gêneros discursivos, como posts, stories, tweets e comentários, que não existiam antes das

tecnologias digitais. Esses gêneros são marcados pela multimodalidade, combinando texto, imagem, som e movimento. A comunicação torna-se mais interativa e dialogal, favorecendo novas formas de enunciação. Além disso, o sujeito constrói sentidos em rede, em meio a fluxos de informação. Isso transforma radicalmente a maneira como produzimos e interpretamos discursos.

No que diz respeito à *Hibridização de códigos*, as TDICs possibilitam a fusão de diferentes linguagens – verbal, visual, sonora e interativa – em um mesmo enunciado. Essa mistura resulta em discursos multimodais, mais ricos e complexos. A leitura e a produção textual passam a exigir do sujeito a articulação entre códigos diversos. Isso amplia os modos de interpretação e expressão cultural. Em consequência, a linguagem torna-se mais plástica e adaptável aos contextos digitais.

Quanto ao Suporte e inovação, as plataformas digitais mudaram o suporte da linguagem, que antes estava concentrada em livros, jornais e meios impressos. Hoje, a mensagem circula em tempo real, de modo fragmentado e efêmero. A instantaneidade redefine os processos de produção e consumo discursivo. Além disso, a inovação tecnológica introduz formas inéditas de textualidade, como memes, GIFs e lives. O suporte, portanto, influencia diretamente o modo como os sujeitos se relacionam com a linguagem.

Não menos importantes e diretamente conectados às novas produções de linguagem estão os *Novos letramentos e multiletramentos*. Nesse viés, o uso das tecnologias digitais exige múltiplas competências linguísticas e semióticas. Ler e escrever já não se limitam à palavra escrita, mas envolvem interpretar hipertextos, ícones, links e interações. O conceito de multiletramentos, trazido por Rojo e pelo New London Group, mostra a necessidade de integrar diferentes linguagens. Além disso, compreender algoritmos e curadorias digitais tornou-se parte da prática letrada. Assim, a educação precisa se reinventar para formar sujeitos críticos e autônomos nesse cenário.

Já a *Zona de falseabilidade da pesquisa* consiste em um lugar epistemológico em que o estudo da relação entre linguagem e tecnologias precisa reconhecer sua zona de falseabilidade, isto é, os limites de validade de suas hipóteses. Como o campo é dinâmico, as práticas digitais mudam rapidamente, podendo tornar teorias

obsoletas. A falseabilidade garante rigor científico ao apontar critérios para refutar ou revisar proposições. Isso impede que a pesquisa caia em generalizações ou verdades absolutas. Assim, a ciência mantém seu caráter crítico e aberto à transformação.

No campo institucional, Vale (2025) demonstra como os modelos de linguagem generativa têm transformado até mesmo setores tradicionalmente conservadores, como o Judiciário brasileiro, ao dinamizar a escrita e análise de documentos jurídicos. Esse movimento reforça a ideia de que a IA não é apenas um suporte, mas um agente de mudança nos modos de produção textual. Essa compreensão também se aplica à escola: Da Silva Angelo et al. (2025) destacam que a linguagem digital tornou-se uma nova forma de expressão escolar, reconfigurando práticas de leitura e escrita e ampliando os horizontes de autoria dos estudantes. Paralelamente, pesquisas como a de Oliveira (2025) revelam o potencial das tecnologias assistivas no tratamento da linguagem oral, indicando que a tecnologia pode ser decisiva para a inclusão de sujeitos com necessidades específicas, alinhando-se aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015).

Ademais, Platiny et al. (2025) chamam atenção para os riscos de dependência e superficialização da aprendizagem quando estudantes utilizam modelos de linguagem de forma acrítica. Esse alerta reforça a necessidade de que as tecnologias sejam apropriadas pedagogicamente com base em diretrizes éticas e críticas, evitando que o ensino de línguas seja reduzido à automatização de respostas. Nesse sentido, documentos nacionais como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a BNCC (2018) e a Lei de Inclusão Digital (2023) fornecem marcos fundamentais para orientar o uso das tecnologias digitais na educação. A LDB estabelece que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, princípios que se concretizam no uso pedagógico das tecnologias; a BNCC enfatiza a competência digital como essencial ao desenvolvimento dos estudantes; a LBI assegura condições de acessibilidade e inclusão, enquanto a Lei de Inclusão Digital (2023) reforça o direito universal ao acesso às tecnologias como dimensão da cidadania.

Por fim, à luz de Santana et al. (2025), compreender a inteligência artificial e as novas tecnologias como zonas fronteiriças da linguagem implica reconhecer tanto seus potenciais quanto seus

riscos. Trata-se de pensar a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como parte constitutiva de novos modos de significar e de interagir com o outro. Assim, a produção de linguagem mediada por tecnologias digitais deve ser orientada por princípios éticos, críticos e inclusivos, respeitando a autoria, a diversidade e a dialogicidade que constituem a essência da linguagem humana.

Conclusões

As reflexões em tela evidenciam que as novas tecnologias digitais, em especial aquelas baseadas em Inteligência Artificial e Processamento de Linguagem Natural, instauram um cenário de profundas transformações no ensino de línguas. A linguagem, compreendida a partir da perspectiva bakhtiniana como prática social e dialógica, deixa de ocupar um espaço meramente instrumental e passa a se constituir como meio de interação complexa em ambientes digitais. Nesse processo, a presença das TDICs convoca professores, estudantes e pesquisadores a repensarem suas concepções de ensino, aprendizagem e autoria, reconhecendo tanto as potencialidades quanto os riscos que a mediação tecnológica acarreta.

Nesse sentido, os resultados esperados da pesquisa apontam para a necessidade de uma integração crítica das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que possibilitam maior acesso, diversidade de linguagens e novos formatos de expressão, as tecnologias trazem consigo desafios relacionados à homogeneização discursiva, ao reforço de vieses algorítmicos e à mercantilização da educação. A perspectiva dialógica de Bakhtin oferece um caminho para enfrentar esses dilemas, pois sustenta a importância da interação, da responsividade e da valorização da diversidade linguística, evitando que a tecnologia seja aplicada de forma acrítica e excludente.

Por fim, compreender a articulação entre linguagem, tecnologia e ensino de línguas torna-se não apenas uma demanda acadêmica, mas também um imperativo ético e social. A investigação proposta busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos que fortaleçam práticas educativas inclusivas, capazes de formar sujeitos críticos diante do uso das TDICs. Assim, o ensino de línguas no século XXI pode ser pensado como espaço de resistência, de pluralidade e de autoria, em que as tecnologias digitais, mediadas pelo olhar dialógico, não substituem o

humano, mas potencializam sua capacidade de significar, interagir e transformar realidades.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 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.
- CARVALHO, Renata Torres et al. Tecnologia como linguagem: entender para ensinar melhor. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 8, p. e9141-e9141, 2025.
- DA SILVA ANGELO, Joseane Nascimento Lima et al. A LINGUAGEM DIGITAL COMO NOVA FORMA DE EXPRESSÃO ESCOLAR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 7, p. 565-573, 2025.
- DOS SANTOS, Sabrina Lima et al. Linguagem, tecnologia e ensino: repensando a norma-padrão ea diversidade linguística. **Lumen et Virtus**, v. 16, n. 46, p. 2806-2818, 2025.
- GONÇALVES, Marcos A. et al. **Grandes Desafios da Computação no Brasil 2025-2035 “Mais com Menos”**. Processamento de Linguagem Natural Inteligente e Sustentável baseado em Engenharia de Dados e Inteligência Artificial Avançada. 2025.
- OLIVEIRA, Thiago Mathias de. **Desenvolvimento de tecnologias assistivas para tratamento da linguagem oral**. 2025. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2025.
- PLATINY, Jackson et al. Impacto dos Grandes Modelos de Linguagem no Ensino de Computação: Percepção dos Estudantes sobre Aprendizado e Dependência. In: **Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade (WICS)**. SBC, 2025. p. 53-64.

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA NO CAMPO DO CURRÍCULO E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Regina Lucia Ferreira Cravo (Puc-Rio)⁵

Introdução

O artigo busca analisar as contribuições das teorias curriculares. Na primeira parte dos estudos desenvolvidos, o tema formação de professores em seus aspectos relacionados às políticas docentes e as novas exigências propostas pelas reformas curriculares implementadas é abordado. As possíveis contribuições teóricas dos autores críticos e pós-críticos são retomadas na parte central. Finalizando, são apontadas perspectivas para formação docente a partir da articulação com as contribuições mencionadas.

Retomando Algumas Ideias...

As reformas educacionais cujos principais elementos são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade podem ser consideradas como o aparato tecnológico da atualidade. No cenário nacional, as reformas voltam-se para os resultados do rendimento dos alunos e para o desempenho das instituições de ensino e dos diversos níveis em meio às políticas curriculares. O foco nos cursos de Licenciatura remete às reformas da educação superior, marcadas pelos exames nacionais dos cursos, pela ampliação dos recursos destinados ao crédito educativo e a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e para as Licenciaturas (Resolução 02/2002) e a publicação de Referenciais Curriculares para a formação de professores para a educação básica (2002).

⁵ Mestre em Educação pela PUCRio; Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNISUAM; Licenciadas em Pedagogia. Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Professora atuando na docência de cursos de Licenciatura desde 2000. Contato: regina42lucia@gmail.com

A centralização dos modelos de gestão nos resultados a serem obtidos acaba por enfraquecer a postura de flexibilidade curricular proposta pelos textos oficiais e ao mesmo tempo impor uma postura mais diretiva como analisa Gatti (2011). No chamado ambiente de devolução (Ball, 2002), as tecnologias políticas substituem a centralização pela microgestão como estratégia na qual os professores vão sendo conduzidos a modificarem as suas atitudes em virtude do monitoramento constante sofrido e da produção de informações sobre suas práticas profissionais.

As propostas de formação expressadas nos documentos das reformas curriculares docentes fazem referência à formação como algo contínuo, considerando que os saberes são adquiridos na experiência de igual forma. Pretende-se ao final do curso, formar um professor com habilidades de aprender a aprender desenvolvida de modo a favorecer o reflexo sobre a prática e a pesquisa sobre a prática.

Nesse contexto, a conduta dos professores formadores parece dever conciliar a perspectiva de formação continuada com o alcance de metas de rendimento dos alunos, através do estabelecimento de expectativas de aprendizagem de modo contraditório. Gatti (2011) aponta para o impacto das inovações tecnológicas implementadas pelas IES como materiais didáticos, disciplinas e cursos à distância. Os desempenhos dos sujeitos servem como medidas de produtividade e rendimento, mostras de qualidade, ações de promoção e inspeção. Nas reformas educacionais, a cultura da performatividade seria disseminada como espécie de modo regulatório que serve da crítica, da comparação e da exposição como meios de controle e mudança das ações docentes. Assim, a análise permite compreender tais mecanismos como reformadores não apenas das instituições como dos professores.

Na análise das políticas docentes, Gatti (2011) ressalta o surgimento ou delineamento de uma nova concepção curricular, mais aberta, flexível, apoiada, além do ensino por competências, na contextualização dos conteúdos, no caráter interdisciplinar do conhecimento e na valorização da diversidade. A principal expectativa é que os currículos contribuam para a promoção da mudança social, como instrumentos ou estratégias favorecedoras de maior igualdade para os diferentes segmentos e equidade para grupos específicos.

O papel dos currículos diante da transformação social como objeto de análise da teoria curricular crítica será abordado na parte central deste texto.

A Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica no Campo do Currículo

A crença ou visão dos currículos formativos como elementos da mudança ou transformação social pode ser consideradas uma das contribuições da teoria crítica de currículo. A teoria crítica contribui com professores e alunos na medida em que permite o entendimento sobre o sentido do currículo como uma construção que lhes pertence, enredada nas lutas e relações sociopolíticas.

A teoria crítica do currículo possibilita compreender as relações entre poder, conhecimento e identidade social e as múltiplas forças pelas quais o currículo está envolvido na produção do social (Silva, 1995). Silva explica sua formação através das teorias da reprodução social e a teoria culturalista. A primeira discute os mecanismos de produção das desigualdades sociais através da distribuição desigual do conhecimento enquanto a segunda afirma que as desigualdades escolares escondem relações de cultura e poder. A teoria de currículo consiste em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: um sujeito conformista das pedagogias tradicionais ou o sujeito emancipado e libertado das pedagogias progressistas. O currículo nessa perspectiva estaria implicado em um processo de regulação e governo da conduta humana e na produção de sujeitos particulares.

Para além do controle dos indivíduos, o currículo pode ser analisado como uma forma de representação ou de produção das diferentes identidades sociais. As representações são formas de conhecimento dependentes das identidades sociais daqueles grupos que as produzem – relações de poder. Por outro lado, criam e mantêm o processo. Silva indaga sobre quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? Quais são as ideias de gênero, raça, classe apresentadas nos diferentes textos curriculares? As questões tornam o campo do currículo um território contestado.

O desenvolvimento e a disseminação da escolarização de massas; a formação de uma burocracia estatal; as ondas de imigração; a industrialização; a urbanização e as preocupações com a formação da identidade nacional foram os fatores desencadeadores da formação de um campo especializado de estudos sobre currículo na transição do século XIX para o século XX. Influenciando esse campo, na década de 1960, os movimentos sociais na França e nos EUA, a agitação social, a contestação do poder de governos ditatoriais (sobretudo na América Latina...), a guerra do Vietnã, movimento feminista, provocam o questionamento dos intelectuais, sociólogos, educadores daquela época sobre a relação entre os arranjos sociais e educacionais, sobre a responsabilidade da classe dominante pela desigualdade e principalmente sobre a contribuição dos currículos nas relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais (Silva, 2005).

A publicação de obras que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional marcou o começo da crítica aos modelos curriculares e escolares tradicionais que supostamente não estariam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento aos arranjos sociais, educacionais vigentes.

Desse modo, a(s) teoria(s) crítica(s) tornou-se conhecida pela desconfiança, questionamento e busca de transformação social através da reflexão sobre o que o currículo faz com a formação dos indivíduos. Distintamente, entre os anos 60 e 90, na França, surgem as publicações críticas ao chamado *reprodutivismo* ideológico das instituições educacionais de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Estabiet inicialmente; simultaneamente no Brasil, as teses sobre a educação bancária de Paulo Freire. Posteriormente, na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação com M. Young e nos EUA e Canadá, o movimento de *reconceptualização*, o pensamento de Pinar (base fenomenológica), Apple (base neomarxista) e Giroux. O texto aborda as contribuições de Apple, Giroux e Freire.

Na publicação *Ideologia e Currículo* (1982), inicialmente, M. Apple propõe a discussão sobre a relação entre currículo e a reprodução cultural e econômica através privilegiando um aspecto: a preservação e o controle de formas ideológicas hegemônicas. Em especial, no capítulo intitulado *O currículo oculto e a natureza do conflito*, provoca os educadores, indicando a hegemonia produzida pelo corpus formal do conhecimento escolar, assim como pelo

conhecimento oculto no currículo, uma vez que alguns significados e práticas são escolhidos como importantes e outros são excluídos, menosprezados.

Esse conflito seria negado conscientemente pela burguesia numa tentativa de criação de um consenso inexistente, mas que se torna a única interpretação das possibilidades sociais e intelectuais disponíveis aos grupos. A ideologia de classe passa a ser a definição dos currículos escolares.

Para a escola caberia fazer com que tudo isso pareça natural. Caberia legitimar uma perspectiva técnica que responde ao mundo social e intelectual de forma acrítica. Caberia tornar “uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual do capital econômico como o único mundo possível (1982; p.126).” Seria seu papel colaborar para distribuição de padrões utilitário-rationais de pensamento e ação para os indivíduos. Historicamente, a escola colaboraria também e principalmente para a maximização da produção de conhecimento técnico e sociabilização dos alunos com a estrutura normativa social vigente.

Nessa direção, o conteúdo curricular ganha importância na dinâmica escolar e social, uma vez que se torna necessário justificar constantemente o processo de aceitação de distinções e papéis sociais aprendidos. Com isso, as instituições, o senso comum e conhecimento são assumidos como neutros e inalteráveis, através do consenso formado.

O ideal seria, ao contrário disso, o destaque para as tentativas de predomínio das ideologias hegemônicas, que colaboram perpetuando a naturalidade da aceitação de padrões disseminada. Daí, Apple propõe a necessária visibilidade e tratamento do conflito no currículo escolar. Em síntese, a “desocultação” do currículo oculto seria o procedimento adequado aos educadores nesse sentido. Por currículo oculto entende-se “normas e valores que são implicitamente, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos do conhecimento transmitido (p. 127)”. O tratamento da aprendizagem por recompensas ilustraria tal característica da prática escolar de tratamento do conflito existente na sociedade e entre as classes sociais. Caberia aos educadores, a conscientização sobre tais reflexões e a ação contra suposições epistemológicas e ideológicas

ocultas que estão presentes na estruturação de suas escolhas, de seus projetos e tradições que selecionam e nas quais atuam nos estabelecimentos de ensino. O papel dos educadores encontrará reforço nas ideias de Giroux lançadas em publicação de 1997. No artigo referido, os professores são descritos como intelectuais transformadores necessários para uma pedagogia crítica da aprendizagem.

Posteriormente, no artigo *A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido?* Apple (2000) sustenta a postura crítica apresentada por ocasião da crítica a negação do conflito, alertando sobre as implicações da definição do conhecimento oficial como legítimo por alguns grupos em detrimento de outros. Tal definição seria uma definição de poder e isso faria da educação algo definitivamente imerso ou relacionado a uma política cultural, visto que o currículo não é “uma montagem neutra de conhecimentos(...)”. Sempre parte de uma tradição seletiva feita por alguém, da visão de algum grupo sobre o que seja o conhecimento legítimo (2000; p. 53)”.

O que conta como conhecimento, as formas como está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem são questões que fariam parte das formas de dominação e subordinação são reproduzidas e alteradas na sociedade. Para os educadores seria importante compreender a existência de uma política do conhecimento oficial, que traduz o conflito entre as descrições neutras do mundo e o que outros vêem como concepções de elite que empoderam alguns grupos enquanto tiram o mesmo poder de outros. Forma e conteúdo culturais atuam como elementos distintivos de classe e sendo assim quando são legitimados e incorporados em um currículo oficial seria criada uma situação na qual os sinais que definem o gosto das pessoas seriam os mesmos que as definem. A escola se tornaria uma escola de classe afirma.

Mais uma vez para os educadores, a contribuição do pensamento de Apple está no alerta para a complexidade das relações econômicas e culturais e o papel da escola na reprodução das relações de poder desiguais e os modos pelos quais o conteúdo e a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação atuam em meio a isso. Principalmente, em meio a um processo de *restauração conservadora*, no qual “os conflitos se travam em torno da política do conhecimento

oficial são graves (p.55)”. A ideia de uma educação pública e de um currículo que respeite às culturas e histórias dos vários segmentos da sociedade estaria assim ameaçada. A ameaça estaria na impossibilidade da extensão geral de uma cultura comum, em especial quando ela representa os interesses de uma minoria. Uma cultura comum verdadeira seria aquela que permitiria “a criação das condições para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores sociais (p. 76)”.

No contexto da discussão sobre cultura e políticas culturais, marcado pelas recentes contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (Silva, 2005), Giroux (1995) propõe a reflexão sobre a cultura infantil como uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros (p. 49).

O autor afirma no texto A “*disneyzação*” da cultura infantil que o exame da cultura infantil forneceria um referencial teórico para apontar que as identidades individuais e coletivas são moldadas política e pedagogicamente na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema, dos locais de lazer como shoppings e parques de diversão. Nessa direção, propõe aos educadores pensarem através das imagens, demonstrando que a interpretação da história e da identidade nacional deve ser contestada mesmo quando aparecem inocentes aos olhos de todos. Propõe considerar, nos currículos escolares, o conteúdo que as crianças e jovens trazem para a sala de aula como parte do processo de aprendizagem e afirmá-los não somente como analisadores críticos da cultura imposta e assimilada, mas também como produtores culturais de uma sociedade mais democráticas.

O sucesso de tais práticas pedagógicas e de uma nova visão de ensino requer uma reflexão sobre o papel dos professores. Principalmente, quando considerado o contexto das reformas educacionais e curriculares implementadas ou em vias de implementação como no caso de um currículo nacional ou de uma política de conhecimento oficial como apontada por Apple.

Para Giroux (1997), além do exame das forças ideológicas e materiais que contribuem para a proletarianização do trabalho docente, caberia a defesa das escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica e dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação para que os estudantes sejam cidadãos reflexivos e ativos (p. 158). Nessa perspectiva, toda atividade humana envolveria uma forma de pensamento e sendo assim os professores

Podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a elas apresentadas(...) deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores dos intelectos e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (1997; p. 161).

O essencial seria a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O que significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, uma vez que as escolas representam um esforço para definir-se o significado quanto a luta em torno as relações de poder.

As considerações que remete para as contribuições filosóficas de Freire sobre a educação libertadora em oposição à educação bancária, expressão dos interesses dos grupos dominantes, caracterizada pela narração dos conteúdos, que implica em um sujeito ouvinte, estático. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Uma crítica ao caráter dissertativo do currículo tradicional. No dizer de Freire, na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação,

que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1970; p. 55).

Cabe esclarecer, tendo Silva (2005) como apoio teórico, que Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. No entanto, sua obra discute com outras associadas às teorias mais propriamente curriculares. Sua reflexão colabora para responder as

questões sobre o que ensinar? E o que significa conhecer? O ato de conhecer envolveria o tornar presente o mundo para a consciência (Silva, 2005; p. 59) mediado pelos objetos a serem conhecidos. É o sentido da educação problematizadora que responde à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se volta sobre si mesma, no que é chamada de cisão. Cisão em que a consciência é consciência da consciência (Freire, 1970; p. 63). Para além da Pedagogia do Oprimido como obra fundamental nas discussões teóricas no campo do currículo está uma significativa possibilidade de reflexão sobre o processo educativo e dos educadores como um todo.

Tomando algumas considerações do livro Pedagogia da Autonomia (2001), educar é essencialmente formar. O componente fundamental e humano da prática educativa é o seu caráter formativo, visto que o homem é por natureza, inacabado. E a sociedade sempre o resultado de uma aprendizagem coletiva. A essa assimilação cultural, integração, transmissão de conhecimentos de várias áreas é chamada Educação. Educação que ao mesmo tempo, fenômeno coletivo e individual, único, original, pois cada ser/homem é único em toda a humanidade.

A teoria curricular crítica contribui, especialmente, para a reflexão sobre a formação e o papel do educador/professor nos sistemas de ensino e na sociedade. Implica em refletir o indivíduo com suas características humanas, como nos lembra Freire, que são a capacidade de criar, amar, ter esperança, consciência de si, compreensão e autonomia.

O texto em sua última parte discute as perspectivas da contribuição dos autores críticos e pós-críticos para a formação de professores, tendo o referencial de Moreira (1999;2001), Pinar (apud Silva,2005).

Perspectivas Para a Formação de Professores

As novas tecnologias, as modificações no processo de trabalho, o aumento do desemprego juntamente com o surgimento de novas profissões, a revolução tecnológica caracterizou a passagem do final do século XX e o início do século XXI. Nesse contexto, Moreira (1999)

levanta a possibilidade de uma crise da teoria crítica no campo curricular, visto que diante das tensões vividas pelo campo, ocorreria uma perda do poder explicativo conceitual das teorias. Para isso, concorrem algumas possíveis causas como a diversificação dos conceitos, o impasse entre neomarxistas e pós-modernos, a ausência de sugestões para uma prática docente de fato crítica, a não implantação dos princípios teóricos propostos.

No Brasil, desde o final dos anos 70 e durante os anos 80, uma literatura pedagógica progressista, da influência da teoria da reprodução, das abordagens sociológicas das críticas às diretrizes curriculares. Emergem a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a defesa de propostas de educação popular, assim como a questão da qualidade dos conteúdos da escola fundamental e a sua expansão quantitativa para as camadas populares _ democratização do acesso através da ampliação de vagas. Os anos 90 expressa a preocupação com o conhecimento escolar e a ênfase em considerar a cultura dos alunos no processo de seleção dos conteúdos. Surgiram também novos temas como a discussão em torno da produção de identidade e das representações das disputas culturais (Moreira, 2001).

Caracterizando melhor o campo na década de 90, Moreira (2001) critica a falta de preocupação com o que acontece nas escolas pelos pesquisadores, assim como, o excesso de encantamento pela literatura estrangeira sobre o tema. O foco no sujeito predomina nos textos. Nessa direção, propõe-se conciliar a resolução de problemas com o prestígio acadêmico das pesquisas, articular as novidades teóricas com aquelas de cunho clássico, refinar os conceitos, superar impasses, ou como ressalta, “o avanço teórico não pode ocorrer de costas para a escola (2001; p. 40).

A repercussão na formação de professores ainda é, apesar de todos os avanços teóricos, considerada problemática. Sobre isso, as necessidades curriculares escolares provocam o questionamento sobre a proposta dos cursos formadores que deveriam buscar oferecer aos alunos uma maior instrumentalização para as demandas da sala de aula da escola básica, sem perder a discussão conceitual.

A análise dos currículos desses cursos de formação de professores, Moreira (2001) aponta para a concepção desatualizada de conhecimento que os informa - o paradigma da árvore no qual há um tronco comum de conteúdos teóricos e os galhos formados pelos

conteúdos específicos. Os currículos nesses cursos precisam ser revisitados tendo em vista a perspectiva do currículo em rede, no qual a prática é construída com os conhecimentos apontados pelo seu próprio desenvolvimento.

O cotidiano desses cursos apresenta-se como uma perspectiva de investigação principalmente pelas características apontadas pelos especialistas como as dificuldades de articular teoria e prática, a indefinição dos perfis das disciplinas, a escolha dos referenciais teóricos, conteúdos básicos, diversidade de abordagens e autores para o ensino da própria disciplina Currículo. Moreira apela para a necessidade de os especialistas voltarem suas preocupações à prática pedagógica, tanto das escolas como dos cursos formadores de professores. De quem é o conhecimento do que deve ser ensinado nas escolas? (Apple, 1997 *apud* Moreira, 2001). Para Apple, a tarefa do especialista em currículo não seria buscar modos eficientes de levar os alunos a aprenderem o conhecimento selecionado para o currículo. É sim, considerar seriamente as conexões entre o que se ensina nas salas de aula e as desiguais relações de poder na sociedade (p. 44).

Para finalizar, Freitas (2000 *apud* Moreira, 2001) instiga o papel da universidade na discussão e investigação das questões abordadas em torno da escola, do currículo e da formação de professores. No entanto, com propostas de pesquisa e intervenção mais claras tanto no aspecto teórico como no prático. É preciso falar com as escolas, ao invés de falar para elas (p. 47). Em que medida os cursos contribuem para que os futuros professores saibam fazer, queiram fazer e saibam sobre o que fazer no campo do currículo? Talvez o movimento *reconceptualista* possa oferecer algumas possibilidades de investigação e teorização sobre o campo do curricular. O movimento surgido ao final dos anos 60 como uma das reações às concepções curriculares burocráticas e administrativas. O movimento encontra em W. Pinar um dos seus principais representantes conforme aponta Silva (2005). Com base fenomenológica, a ênfase dessa teoria curricular está nos significados subjetivos que as pessoas atribuem às suas experiências pedagógicas, a desnaturalização das categorias com as quais compreendemos e vivemos o cotidiano, pessoal e subjetivamente. Pinar sugere o exame da vida escolar e educacional de cada um para verificar quais as conexões entre o eu e o conhecimento

formal, sugerindo a investigação autobiográfica no processo de formação de professores.

A ênfase nas narrativas docentes estaria abrindo novos horizontes para os estudos sobre o magistério por meio de histórias de vida da mesma forma que a autorização de novas fontes como cadernos de registros, diários, imagens ampliam o olhar sobre a escola e seus sujeitos (Simões, 2011). Na investigação sobre a profissão docente, a ênfase ao conhecimento de si mesmo permite a escuta dos professores e desafia os pesquisadores da educação. Na medida em que a narrativa e as histórias de vida dos professores ampliam a possibilidade de autoconhecimento na busca da autonomia docente criam-se espaços para a quebra de metanarrativas nas quais as histórias das professoras são contadas a partir do lugar do outro, mas também para o cruzamento das fontes visando à compreensão das formas assumidas pela profissão docente.

Creio que a tendência da pesquisa sobre a história da formação docente pode lançar luzes sobre o campo curricular reforçando as proposições do movimento *reconceptualista* de currículo. Uma possibilidade de estudo certamente é apresentada.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. O currículo oculto e a natureza do conflito. In **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.p. 125-157
- APPLE,M. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In APPLE, M. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez,2000. p.53-78.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, n.15(2), p.3-33, 2002.
- FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Capítulo II.
- GATTI, B.A (org.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO,2011.
- GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In SILVA, T.T. E MOREIRA, A.F.B. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 49-81.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais. In GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1997. P.157-164.

MOREIRA, A.F.B. A crise da teoria curricular crítica. In COSTA, M.V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. 6ed. p.190-207.

SILVA.T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.2aed.

SIMÕES, R.H.S. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. In SIMOES, CORREA e MENDONÇA (orgs.) **História da Profissão Docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011; volume 7.

LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA INTERLOCUÇÃO COM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Kellen Cristina Prado da Silva (UFG) ¹

Introdução

Este trabalho pretende apresentar uma metodologia de formação de professores e estudantes do ensino superior para a diversidade étnico-racial e de gênero desenvolvida na Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa metodologia insere-se como pesquisa de intervenção no Projeto de Pesquisa intitulado *Psicologia, Educação e Letramento racial e de Gênero*, que tem como objetivos: compreender como as políticas e os processos de formação, voltados a professores, estudantes e profissionais, possibilitam o enfrentamento às violências raciais e de gênero em espaços educacionais; identificar violências raciais e de gênero no ambiente educacional que interferem nas condições de letramento racial generificado; reconhecer os afetos envolvidos nessas relações e seus processos de mobilização; implementar estratégias e metodologias que participem do processo formativo dessas/es sujeitas/os, voltadas à construção de formas de subjetivação emancipatórias e libertárias.

Desde 2008 a UFG recebe estudantes indígenas, quilombolas, pretos/as/es e pardos/as/es, no contexto de suas políticas de ações afirmativas, mas só em 2023 o público LGBTQIA+ foi incluído como público assistido pelas cotas na pós-graduação e, na graduação, somente em 2024². Essas políticas levaram a uma ampliação do público indígena,

¹ Universidade Federal de Goiás. Grupo de Estudos e Pesquisas em Raça, Gênero e Sexualidade (GEPERGS). Camaleão: Coletivo de Saúde Mental LGBTQIA+PN+. E-mail: kellen cristinas@ufg.br

² A Resolução CONSUNI/UFG nº 198, de 23 de maio de 2023, alterou a resolução 07/2015 que dispõe sobre as políticas de ações afirmativas na instituição para a pós-graduação, para inserir “integrantes de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), pessoa em situação de migração forçada, cigana, mulheres mães e tutores(as), pessoa trans (travestis e transexuais). Já a Resolução CONSUNI/UFG nº 244 de 22 de março de 2024 alterou a resolução 98/2021, que dispõe sobre o Programa UFGInclui (programa de ações afirmativas da instituição, criado em 2008), permitindo a criação de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG, para serem pleiteadas por pessoas Trans (transexuais, transgêneras ou travestis) oriundas de escolas públicas (3 anos

quilombola e negro na universidade, o que promoveu um maior número de denúncias de racismo cometido por servidores — principalmente docentes — e, mais recentemente, uma intensificação de situações de LGBTfobia — principalmente transfobia — à medida em que mais pessoas assumidamente diversas sob as características de gênero e orientação sexual passaram a frequentar a universidade³.

Entendendo que o espaço acadêmico reproduz formas de violência racial e de gênero por integrar esta sociedade, que tem a violência como um dos pilares do sistema capitalista, historicamente excludente a partir dos referidos marcadores coloniais, ao mesmo tempo em que pode também produzir formas de enfrentamento, percebemos que as relações interpessoais nesse ambiente — especialmente entre professores e estudantes — deveriam também passar não só pelo crivo da reflexão e do pensamento crítico, mas também por um processo de sensibilização. Nesse sentido, decidimos criar, em 2023, o *Curso de Relações étnico-raciais e de gênero: ações de prevenção a violências e discriminações na universidade* como possibilidade formativa para docentes e servidores técnico-administrativos da UFG, com objetivo de: letrar os servidores em conhecimentos de raça e gênero; promover a desconstrução de práticas racistas, sexistas e LGBTfóbicas; compreender os determinantes racionais e afetivos do preconceito; apresentar e construir coletivamente estratégias de mudança comportamental nas relações raciais e de gênero; apresentar possibilidades de construção de um ambiente institucional respeitoso, solidário e diverso.

do ensino médio), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que se inscreverem para estas vagas especiais.

³ Em 2023 estivemos à frente da Diretoria de Mulheres e Diversidades da Secretaria de Inclusão da UFG (DMD/SIN), e vice-presidente da Comissão Permanente de Enfrentamento ao Assédio e Discriminações, o que nos permitiu acompanhar situações de denúncias que vieram a público. Dados quantitativos sobre estudantes pretos, pardos e indígenas na UFG podem ser obtidos pelo sistema Analisa UFG (<https://analisa.ufg.br/>), o que sustenta a percepção de grande presença desses estudantes na instituição (49% de estudantes pretos, pardos e indígenas na graduação, em 2024), embora ainda não seja possível acessar publicamente dados de identidade de gênero e orientação sexual, pois estão disponíveis apenas sob a designação “sexo/gênero, masculino e feminino”. Nesse caso, nossa percepção se ampara somente nos atendimentos de situações de LGBTfobia acolhidos na DMD/SIN.

Letramento Racial: Conceito e Proposta Formativa

Para explicitarmos nossa perspectiva teórico-metodológica, é importante abordar neste momento o conceito de letramento racial com o qual trabalhamos e suas relações com a branquitude⁴. O termo “letramento racial” tem sido muito utilizado no linguajar acadêmico corrente para designar o processo de aprendizagem que permite ao sujeito compreender a problemática do racismo sob seus determinantes históricos, sociais e culturais, desenvolvendo um comportamento ético no que diz respeito às relações étnico-raciais e ativo quanto à luta antirracista, independentemente se esse sujeito é branco ou negro.

Nossa perspectiva teórico-metodológica contempla essa dimensão da conscientização e ampliação da luta antirracista como uma luta de todos/as os/as sujeitos/as, individuais ou coletivos, mas amplia para uma abordagem no campo afetivo do preconceito étnico-racial. Entendemos que os estudos sobre branquitude, negritude, famílias inter-raciais e letramento racial são uma alternativa que integra um processo de sensibilização para a discussão sobre racismo, sobretudo por parte de pessoas brancas, que não experimentam o processo de dissociação psíquica instalado a partir da dor de ser rejeitado pela cor de sua pele, cabelo e traços negroides. Ou seja, a dor é corporificada e materializada no cotidiano das pessoas negras, colocando-as em uma encruzilhada existencial, vivida de forma ambivalente entre sentimentos de amor e ódio, autopreservação e autodestruição. Esse lugar só é passível de ser compartilhado com uma pessoa branca, se houver nela a capacidade de afetar-se, de solidarizar-se com a dor do Outro.

Nesse sentido, abordamos o “letramento racial” na perspectiva de Twine (2010), como uma orientação analítica e um conjunto de práticas que refletem mudanças na percepção sobre raça, racismo e branquitude. É uma forma de perceber e responder ao racismo que gera um repertório de práticas materiais e discursivas. O “letramento racial”, segundo Twine (2010) possui como pressupostos e componentes: a definição do racismo como um problema social atual

⁴ O termo “branquitude” explicita aqui o lugar social ocupado pelos brancos, ou seja, o conjunto de privilégios materiais e simbólicos que marca e demarca a posição desses sujeitos na sociedade, em razão de sua brancura, tal como nos ensina Cida Bento (Bento, 2014).

e não somente um legado histórico; a compreensão de que as experiências de racismo e racialização são mediadas por questões de classe, desigualdade de gênero e orientação sexual, ou seja, é interseccional⁵; reconhecimento de valores culturais e privilégios simbólicos da branquitude; entendimento de que identidades raciais são aprendidas, fruto de práticas sociais; aquisição de um vocabulário que incorpore conceitos raciais visando discutir raça, racismo e antirracismo e capacidade de interpretar códigos raciais e práticas racializadas. Esse é o grande desafio para as pessoas brancas, especialmente no Brasil: identificar, reconhecer e combater formas sutis de racismo, pois facilmente se disfarçam de polidez, cuidado, boa intenção, comiseração, dentre outros comportamentos e sentimentos aparentemente nobres, com o fim último de ocultar a existência do preconceito racial em si mesmas.

Twine (2010) identificou em suas pesquisas que a aquisição do letramento racial requer um contínuo conjunto de negociações e os membros brancos das famílias inter-raciais optaram por mergulhar a si mesmos em um “mundo inter-racial”, o que exige um investimento emocional, cultural e político. Em outras palavras, adquirir consciência crítica sobre as formas pelas quais o racismo e as ideologias raciais podem estruturar a vida íntima de uma pessoa não é uma consequência automática de viver uma vida inter-racial, nem de estabelecer um relacionamento com alguém negro. A autora constatou que aqueles parceiros que desenvolveram letramento racial eram a minoria dos entrevistados brancos de sua pesquisa. Pessoas brancas que constroem letramento racial frequentemente testemunham as consequências materiais, sociais e psíquicas nocivas do racismo cotidiano, e podem também acessar recursos que são destinados a pessoas que afirmam sua identidade branca e são recompensadas por sua brancura.

Contudo, a brancura é sempre mediada por sua posição de classe, estado civil, profissão, sexualidade, gênero e imersão em comunidades locais e familiares específicas. Nesse sentido, é possível

⁵ O termo interseccional se refere à interseccionalidade como um conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw, como uma maneira de pensar a identidade e sua relação com o poder, e de dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, a partir do cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, aparatos coloniais modernos (Akotirene, 2022; Crenshaw, 2017).

que os membros brancos de uma família inter-racial desenvolvam uma estrutura crítica, identificando situações rotineiras de racismo, avaliando como hierarquias de gênero e classe se cruzam para moldar sua experiência de raça e racismo e identificar e avaliar os sentidos da branquitude, negociando acordos ou pactos locais de raça e racismo. Diante disso, a unidade familiar inter-racial pode possibilitar aos membros brancos a vivência de afetos relacionados à experiência de racismo com membros negros, e conduzir a um rompimento com o lugar da branquitude, construindo identidades raciais assentadas em referenciais culturais, sociais e comunitários negros, mediados pela dimensão afetiva.

Os estudos sobre famílias inter-raciais com os quais dialogamos (Schucman, 2018; Hordge-Freeman, 2020) demonstraram inseparáveis as perspectivas de gênero e classe, que interferem no processo de aquisição do letramento. Letramento de gênero normalmente tem sido utilizado como sinônimo de aprendizado em cursos e grupos de discussão sobre gênero, e, nessa perspectiva, se associa a uma forma de instruir-se sobre diferenças, identidade de gênero, sexualidade, dentre outros temas afins. No entanto, queremos abordar letramento de gênero a partir da mesma perspectiva do letramento racial, entendendo que tanto estudos, leituras, grupos de discussão como experiências com a diversidade de gênero em espaços de expressão e vivências de afetos, como na família, são fundamentais para a construção de práticas sociais significativas com diversidade de raça e gênero, o que pode promover tanto as experiências de letramento quanto as de violência de gênero. Nesse sentido, é igualmente importante identificarmos como as duas formas de lidar com as questões raciais e de gênero podem ser impactadas pela dimensão afetiva decorrente de práticas sociais significativas envolvendo relações com a diversidade étnico-racial e de gênero.

Para efeito desta pesquisa, tomamos “gênero” em sua acepção relacional, ou seja, implica relações de poder, privilégio, prestígio, sendo a diferença sexual uma construção de gênero. Para Butler (2012), gênero é uma repetição estilizada de performances, que de tanto serem repetidas criam uma ideia de identidade e estabilidade no comportamento do sujeito. Zanello (2022) aponta para uma configuração de emocionalidades, para além da performance, ou seja, assim como os comportamentos, as emoções são aprendidas e

mediadas pela cultura. Há, portanto, um reforço social à expressão de certas emocionalidades, adequadas a um “ideal de gênero” (Zanella, 2022).

Nessa direção, entendendo que letramento racial e de gênero envolvem afetos vinculados a posições sociais e formas de subjetivação que necessitam ser questionadas e combatidas, desenvolver um pensamento a partir dessa compreensão requer a identificação de possibilidades de enfrentamento, nos contextos de práticas sociais significativas que envolvem diversidade racial e de gênero, em contextos familiares, sociais, escolares e de convivência comunitária e institucional.

Dois tipos de formação foram pensados a partir da perspectiva teórico-metodológica explicitada acima: uma disciplina e um curso para docentes e servidores técnico-administrativos. Inicialmente foi criada uma disciplina de núcleo livre⁶ vinculada à Faculdade de Educação da UFG com o nome *Psicologia, Educação e Letramento racial*, que teve 35 estudantes inscritos/as, sendo ofertada duas vezes em 2022 com carga horária de 64 horas, articulando uma parte teórica e outra parte com oficinas vivenciais. Ao final da disciplina os estudantes deveriam entregar um Memorial Racial, que foi construído ao longo da disciplina, em duas partes: a primeira descritiva e a segunda analítica. Na parte descritiva os/as estudantes deveriam abordar os seguintes aspectos de suas vivências: autodeclaração étnico-racial e origens familiares; questões raciais na dinâmica familiar; incentivos e/ou obstáculos à construção da identidade étnico-racial e experiências diretas ou indiretas com o racismo.

Para a segunda parte, na análise realizada pelos/as estudantes de seu memorial foram utilizados os artigos e livros estudados na disciplina e as discussões realizadas sobre esse material, bem como as vivências das oficinas. Algumas questões norteadoras da análise foram sugeridas, tais como: 1) Foram identificados silenciamentos na família e nos grupos de sua relação sobre questões raciais? 2) Há presença de

⁶ Inserem-se na categoria de núcleo livre disciplinas que pretendem um aprofundamento em determinadas temáticas que são trabalhadas ao longo do curso. E estudantes de todos os cursos podem se matricular em disciplinas de núcleo livre fora de seu curso ou faculdade. No caso, a disciplina *Psicologia, Educação e Letramento racial* pretendeu aprofundar aspectos trabalhados na disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação das Relações Étnico-raciais*, que figura como optativa na matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.

violência racial no contexto familiar? Como ela se manifesta? 3) Você percebe uma hierarquização dos afetos na família e nos grupos a que pertence? 4) Explique quais defesas são levantadas pela família em relação a questões raciais? 5) Como a autoridade racial⁷ se manifesta na família? 6) Como o capital racial é incorporado à sua família⁸? 7) Você identifica experiências de letramento racial ou fluência racial⁹ na família ou em seu grupos social de origem? Consideramos importante levantar a realidade familiar nos memoriais raciais pois o contexto familiar possui uma função ímpar na construção das identidades raciais no Brasil. Segundo Hordge-Freeman (2020), as hierarquias raciais dão forma às famílias afro-brasileiras e tornam visíveis práticas que naturalizam a inferioridade negra e suas consequências afetivas.

Em 2023 foi criado o *Curso de Relações étnico-raciais e de gênero: ações de prevenção a violências e discriminações na universidade*, que foi oferecido como ação de capacitação a docentes e servidores técnico-administrativos, vinculado à Diretoria de Mulheres e Diversidades da Secretaria de Inclusão da UFG (DMD/SIN), e em 2024 foi ofertada mais uma turma, vinculada à Faculdade de Educação da UFG, no âmbito da Diretoria de Acompanhamento e Desenvolvimento de Pessoas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFG (DAD/PROPESSOAS). No curso, foi proposta uma carga horária de formação de 60 horas, dividida em 16 horas de oficinas vivenciais (4 oficinas) e 44 horas de estudo e discussão teórica utilizando as ferramentas do Google Meet e Google Classroom. Houve 53 pessoas inscritas entre estudantes (2), servidores técnico-administrativos (21) e professores (30), dentre esses alguns gestores (diretores de unidades acadêmicas, coordenadores de curso, dentre outros). Essa ação de capacitação abordou tópicos teóricos e oficinas vivenciais, com uma proposta de sensibilização, de

⁷ Expressão identificada por Schucman (2018) em suas pesquisas com famílias inter-raciais e que identifica o/a familiar, independentemente do gênero, que é imbuído/a do poder de estabelecer a identidade racial dos outros membros do grupo, ou seja, é aquele/a que designa quem é branco ou negro no grupo, baseado em aspectos presentes na história e na dinâmica familiar e que, comumente, integram elementos inconscientes presentes nessas relações.

⁸ Tomamos o conceito de “capital racial incorporado” de Hordge-Freeman (2020), que foi inspirado no conceito de “capital cultural” de Bordieu, e que se refere à maneira como recursos econômicos e vantagens sociais são distribuídos com base na posição racial, influenciada por traços físicos e culturais.

⁹ Termo que designa, segundo Hordge-Freeman (2020), práticas discursivas, materiais e culturais que possibilitam identificar e negociar as diversas formas de racismo cotidiano, e que tem como fundamento as interações afetivas e podem ou não se vincular a uma finalidade antirracista.

mobilização de afetos relacionados às temáticas raciais e de gênero, sendo as seguintes: 1) Oficina de Ancestralidade, memória e oralidade; 2) Oficina Tecendo Diálogos sobre Feminilidades e Masculinidades 3) Oficina (Con) Vivências trans e travestis.

Nessa experiência formativa também foi solicitado aos cursistas que produzissem um Memorial Racial, como uma das atividades, com a diferença de que a parte analítica foi realizada em grupo, como atividade de uma das oficinas. Abordaremos aqui especificamente os materiais produzidos na atividade do Memorial Racial, vivenciados nas oficinas do curso e na escrita da disciplina de Núcleo Livre, dado que essa metodologia se relaciona diretamente com a perspectiva de Letramento racial e de gênero, que fundamenta nossa abordagem teórico-prática.

Trajetórias em Direção ao Letramento Racial e de Gênero

Entendemos que a proposta de elaboração de um Memorial Racial possibilita ao sujeito reconhecer, na sua história de vida, na convivência familiar, no seu passado afetivo, a presença de relações em que a temática racial esteve presente, ora hierarquizando a distribuição de afetos a partir das classificações sociais de raça/classe/gênero, ora evidenciando algum aspecto de letramento racial no contexto do grupo de pertença do sujeito. Assim, o grupo de cursistas, docentes e discentes, é levado a pensar sobre essa herança familiar e social e reconhecer violências, expressões de ódio disfarçadas de cuidado maternal, paternal ou fraternal, mas também expressões de amor e de enfrentamento do racismo.

De forma geral, a análise dos Memoriais Raciais dos docentes e discentes demonstrou a aquisição de conhecimentos importantes sobre relações étnico-raciais ao longo do curso. Foram levantados aspectos predominantes nos memoriais com a presença dos seguintes elementos nos relatos: experiências de violência racial na família e nos grupos sociais de origem; exigências de branquidade como parâmetro hierarquizador dos afetos; exaltação dos valores da branquitude e desvalorização das características e valores da negritude; presença ou ausência de letramento racial na experiência familiar; desigualdade de gênero no enfrentamento ao racismo; atravessamentos de classe na vivência de situações de racismo e obstáculos à construção da

identidade racial. Destacamos esses aspectos em razão de sua recorrência nos relatos dos cursistas.

As experiências de violência racial na família e nos grupos de origem foram identificadas, de forma predominante, pelos cursistas que se autodeclararam negros. Pessoas brancas comumente têm dificuldade em detectar violências raciais quando não são explícitas, pois estão no lugar de quem as pratica, embora nenhum dos cursistas brancos tenha se identificado como alguém que possui atitudes¹⁰ racistas. O relato de P. ilustra essa violência:

Meus familiares riem muito do meu cabelo e da minha boca e isso é até motivo de piada para eles. Já fui chamada de: macaca preta, nega do cabelo duro, x beijo etc. e não há ninguém que me defenda desses ataques além de mim mesma (P., pessoa não binária, preta).

Em alguns relatos a violência racial é apontada com mais sofisticação, isto é, apresenta-se de forma sutil ou por vezes vem disfarçada de cuidado extremado ou preocupação. É como afirma outra cursista:

Venho de uma família inter-racial, mas sou a única filha preta porque meus irmãos são mais claros. Toda vez que um deles fazia algo errado, minha mãe me culpava e, quando eu negava, me chamava de mentirosa. Sempre pensei que minha mãe gostasse menos de mim, sempre entendi isso, mas este curso me fez entender que era porque eu sou preta. Ela dizia que eu “puxei meu pai” porque era desleixada com minha aparência, mas hoje consigo entender que minha aparência a preocupava porque ela me achava feia, feia como meu pai que era preto (A., mulher preta).

A dor de reconhecer o racismo no próprio núcleo familiar, vindo de quem deveria proteger contra a violência, não é só uma experiência de sofrimento, mas uma descoberta que permite ao sujeito enfrentar a violência ou escolher, por exemplo, não participar de um grupo onde

¹⁰ É fundamental explicar aqui que entendemos o preconceito racial como uma atitude, ou seja, uma disposição para agir de forma discriminatória que está presente em todos os sujeitos que se subjetivam em uma sociedade racializada, como a nossa. Isso significa que, embora nem todos os sujeitos apresentem comportamentos discriminatórios explícitos (ofensas verbais ou agressões físicas, por exemplo), o racismo está presente neles como uma disposição ou atitude, na acepção dos estudos da Psicologia Social, tendo como referência os estudos sobre preconceito da Escola de Frankfurt (Adorno, 2019).

é ridicularizado, inferiorizado, ainda que haja um laço de sangue entre seus membros¹¹.

Os marcadores de gênero e classe comumente aparecem nos relatos, embora em poucos casos houve uma percepção adequada de que há uma intersecção de gênero e/ou classe com as vivências raciais, por parte dos cursistas. Escolhemos dois relatos que explicitam esses dois aspectos e os sujeitos conseguiram perceber essa articulação:

Na casa dos meus avós paternos, minha mãe, uma mulher negra, sempre assumiu o lugar de mulher trabalhadeira, asseada e organizada e de que “não aguentava ver nada bagunçado que tinha que arrumar”, mas na verdade, o que vejo hoje em dia é que em uma família de brancos, a submissão de tarefas mais braçais era para a mulher de pele mais escura, mesmo que essa seleção tenha sido feita de forma inconsciente (G., mulher branca).

Na dinâmica familiar, a violência racial manifesta-se com o fator renda. Durante a minha infância e até os dias atuais, os meu tios, tias e primos brancos se relacionam entre si com mais frequência pois apresentam um poder aquisitivo superior aos pardos e negros, o que faz um familiar ir na cidade três vezes ao ano visitar um outro branco e dizer que “não teve tempo” para visitar o grupo negro de mesmos lastros de DNA. Logo, a hierarquia da família é sustentada da seguinte maneira: no topo os brancos com maior poder aquisitivo, pequenos e médios empresários. Na base, os pardos e negros, autônomos e trabalhadores do setor público e privado (D., homem pardo).

Em relação aos obstáculos à construção da identidade racial, vimos pelos relatos que pessoas pardas¹² têm dificuldade em se reconhecerem como negras também em razão de mecanismos de negação acionados pelos membros familiares — especialmente pela autoridade racial da família -, que estabelecem para o sujeito uma identidade racial não confirmada socialmente. A cursista M. explicita como vivenciou isso:

¹¹ Nos relatos de Twine (2010), mulheres brancas que constituíram famílias inter-raciais casando-se com homens negros, em situações nas quais o letramento racial foi possível, frequentemente abandonavam suas famílias ou comunidades brancas, para não verem sofrer seus filhos negros, e eram recebidas nas comunidades negras, que passavam a ser seu novo grupo social de vínculo.

¹² Ressaltamos que acompanhamos o debate que se intensificou a partir de 2024 acerca das classificações de “pardo negro” e “pardo não negro”, mas até o momento de realização dessa pesquisa trabalhamos com as categorias vigentes nas classificações do IBGE, em que preto e pardo são categorias de cor inseridas na categoria de raça negra.

Me marcou profundamente o momento em que uma das minhas colegas pretas (éramos em três na turma), em algum ponto de uma apresentação apontou o fato da nossa turma ter pouquíssimas pessoas negras, me colocando nessa breve lista. Isso foi um choque para mim, já que eu não me considerava ou sequer tinha passado pela minha cabeça que eu seria uma mulher negra de algum ponto de vista, sempre fui a parda, como minha mãe dizia todas as vezes que essa questão era levantada (M., mulher negra de pele clara).

Entendemos que a construção da identidade racial passa por questões que envolvem vivências familiares em que esses aspectos estão presentes, pela validação social da forma como o sujeito se reconhece racialmente e, por fim, pela dimensão inconsciente do desejo do sujeito¹³, que recusa identificar-se com características desvalorizadas socialmente.

Os memoriais de cursistas brancos/as em geral não avançavam muito além do reconhecimento de situações sociais de racismo que não os envolviam pessoalmente, com exceção de brancos que integravam famílias inter-raciais. Nesse caso, relatos de silenciamento e negação do racismo foram frequentes, mas um deles nos chamou a atenção:

Tenho uma irmãzinha negra, que nasceu da união de minha mãe e meu padrasto, um homem negro. Ela ainda é pequena e temo muito que ela passe por situações de racismo, agora sei o quanto isso é destrutivo para essas pessoas. Me angustia saber que não poderei protegê-la de tudo, mas quero lutar ao lado dela, aprendendo cada vez mais como enfrentar essa crueldade que é o racismo (C., mulher branca).

Neste trecho do memorial, C. indica que compreendeu o processo de letramento racial: exige um investimento emocional, cultural e político, requer diversidade étnico-racial, e envolve conteúdos inconscientes que mobilizam os sujeitos. A angústia pela impotência diante de uma realidade histórica e social violenta pode ser um sentimento mobilizador de ações em direção à luta por transformação pessoal e social.

¹³ Em razão das limitações do texto, não conseguimos aprofundar aqui sobre o processo de adoecimento psíquico do negro provocado pela experiência vivida do racismo, dado que seu inconsciente carrega as marcas profundas por ter que se reconhecer em um corpo depreciado por uma cultura racista, e que promove a introjeção de um ideal de eu em desacordo com sua autoimagem (Nogueira, 2021; Souza, 2021).

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa aqui apresentada, além de reiterar aspectos já identificados na bibliografia de referência, demonstrou provocar nos cursistas a sensibilização e mobilização necessárias para que eles se engajassem em um processo de letramento racial generificado, de forma geral. Consideramos que a revisão de alguns momentos que foram pouco efetivos nas formações (estudo teórico e leituras) é fundamental, pois o acesso ao conhecimento produzido sobre o racismo no Brasil é o primeiro passo para o entendimento sobre como nos subjetivamos em um contexto social racista, e o que levamos conosco dessas experiências. O desenvolvimento de uma metodologia de formação visando o enfrentamento de violências de raça e gênero evidencia nossa crença nas possibilidades educacionais para a transformação do sujeito e da realidade social que o conformou. No entanto, somos críticos ao ideário ingênuo que deposita na educação todas as esperanças de um mundo mais justo e equânime, dado que o projeto civilizatório que nos trouxe até aqui foi o mesmo que estabeleceu os parâmetros de uma educação autônoma e emancipatória. Há de se pensar um novo mundo a partir de outra ótica, ou melhor, de outra ética.

Reconhecemos que o pacto da branquitude (Bento, 2014) é um obstáculo significativo na mobilização do branco para a luta antirracista, por isso é tão importante identificar e compreender os afetos inconscientes envolvidos na instalação e reprodução dos preconceitos. Acreditamos que é necessário um maior aprofundamento nesse tema, o que deverá trazer contribuições relevantes para o avanço dos estudos de raça e gênero na Psicologia, na Educação e em áreas afins.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizado por Virginia Helena Ferreira da Costa. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.25-58.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. Trad. Carol Correia. Disponível em: <<<https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contramulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>>>. Acesso em: 21 abr 2024.

HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. **A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras**. Trad. Victor Hugo Kebbe. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TWINE, France Winddance. **A white side of black britain: interracial intimacy and racial literacy**. USA: Duke University Press, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Analisa UFG**. Disponível em: <<<https://analisa.ufg.br/>>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI nº 198, de 23 de maio de 2023**. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/Resolucao_CONSUNI_2023_0198.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ZANELLO, Valeska. **A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações**. Curitiba: Appris, 2022.

AS POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Fernanda Cristina Falkoski (Coletivo Movimento Acessível)¹

Cibele Fernandes da Costa (UERGS)²

Introdução

A leitura é uma prática essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação infantil, etapa em que se constrói o gosto pela leitura e o contato com diferentes linguagens. No entanto, quando se trata de estudantes com deficiência, surgem barreiras que dificultam o acesso à literatura, seja pela escassez de obras acessíveis nas bibliotecas escolares, pela falta de materiais adequados ou pelo desconhecimento dos docentes sobre como utilizá-los de forma intencional e pedagógica.

Neste cenário, a literatura infantil acessível se apresenta como uma potente ferramenta para promover a acessibilidade, fortalecer o direito à educação e ampliar as experiências estéticas e cognitivas de todas as crianças. Para tanto, é fundamental investir na formação docente, proporcionando aos professores conhecimentos e práticas sobre criação e uso pedagógico dos livros acessíveis de literatura infantil.

A literatura infantil tem papel fundamental no processo de formação de leitores, de desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico das crianças. No entanto, o acesso a esse tipo de literatura não é garantido de maneira equânime para todas as crianças, especialmente para aquelas com deficiência. Isso se deve à escassez de materiais acessíveis e, sobretudo, à falta de formação adequada dos docentes para lidar com essas demandas (Silva; Oliveira, 2020).

¹ Doutora em Educação Especial; Coletivo Movimento Acessível. Contato: fernandacfalkoski@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322444777256456>

² Mestre em Educação; UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul). Contato: cibelescosta@uergs.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0379677372346615>

Diante desse cenário, torna-se urgente discutir as potencialidades da literatura infantil acessível e a importância da formação docente para que se construa uma educação inclusiva, sensível à diversidade e promotora de equidade (Mantoan, 2015).

A falta de materiais literários acessíveis nas bibliotecas escolares, a escassa produção editorial voltada a esse público e o desconhecimento dos educadores sobre os recursos disponíveis e suas formas de uso limitam a participação dessas crianças em experiências literárias significativas (Ferreira, 2019). Além disso, muitas vezes os livros acessíveis que chegam às escolas não dialogam com os interesses e as necessidades pedagógicas específicas dos estudantes, o que reforça a exclusão e dificulta a promoção da aprendizagem.

Nesse contexto, a formação de professores surge como elemento central para a promoção da acessibilidade literária. Docentes bem-preparados são capazes de reconhecer os obstáculos existentes, planejar estratégias inclusivas e adaptar ou criar materiais que favoreçam a participação plena de todos os estudantes (Lopes; Moraes, 2021). A mediação da leitura acessível exige, portanto, uma formação que vá além do domínio técnico dos recursos: é necessário que o professor desenvolva sensibilidade para as diferenças e compreensão profunda das práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades da literatura infantil acessível e destacar a importância da formação docente nesse processo, a partir da análise de experiências com livros produzidos pelas autoras em contextos formativos. A intenção é evidenciar como a literatura acessível pode ser instrumento de transformação educativa, quando utilizada de forma intencional e sensível à diversidade.

A Literatura Infantil Acessível e o Direito à Leitura

A literatura infantil desempenha um papel importante na formação do imaginário, no desenvolvimento da linguagem e na ampliação de repertórios culturais das crianças. A literatura, quando acessível e viva, promove experiências de encantamento, pertencimento e transformação.

Entretanto, crianças com deficiência visual, surdez, deficiência intelectual ou deficiência múltipla, entre outros, muitas vezes não

conseguem acessar esse universo por ausência de materiais em formatos acessíveis, como livros em braille, com audiodescrição, em Libras, com Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) ou com recursos de leitura fácil. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito ao acesso à comunicação e à informação, o que inclui o direito à literatura em formatos acessíveis.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído pelo Decreto nº 7.559 em 2011, com duração prevista para 10 anos, já destacava a necessidade de promoção de ações que garantissem a acessibilidade ao livro e à leitura. Após sua revogação, foi instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita, por meio da Lei número 13.696, de 12 de julho de 2018, cujo parágrafo 3º afirma que o PNLL: “deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias”. (Brasil, 2018)

Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024, no qual prevê, no artigo 5º, a viabilização de implementações voltadas para inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reforçam a importância de garantir igualdade de oportunidades educacionais e culturais, reconhecendo o valor da diversidade e a necessidade de eliminar barreiras à participação plena na sociedade. O acesso à literatura, nesse contexto, deve ser entendido como um elemento estruturante da inclusão.

Segundo Silva e Oliveira (2022), a oferta de materiais acessíveis na infância é fundamental para garantir experiências leitoras significativas e o desenvolvimento da autonomia. Literatura infantil acessível é aquela adaptada ou criada para garantir a participação de todas as crianças. Pode incluir recursos como:

- Braille;
- Fonte ampliada ou em leitura fácil;
- Digitais com leitura automática;
- Audiolivros;
- Libras;
- Ilustrações táteis;

- Multiformato (texto, áudio, vídeo, imagens em relevo, entre outros).

Esses recursos favorecem não apenas o acesso à leitura, mas também a vivência estética, o desenvolvimento da linguagem e a interação com diferentes formas de comunicação (Brasil, 2015; Ferreira, 2019).

Literatura acessível não se resume à presença de recursos técnicos, mas à garantia de que todas as crianças possam experimentar o prazer da leitura, compreender os sentidos dos textos e construir relações significativas com os conteúdos. É preciso romper com a lógica do capacitismo, que enxerga a deficiência como um limite, e apostar em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade humana. Assim, a produção e a disponibilização de livros infantis acessíveis devem caminhar junto com políticas públicas de democratização do acesso à leitura, formação de mediadores preparados e fortalecimento de bibliotecas inclusivas. O direito à leitura é, portanto, condição para a acessibilidade plena e para o exercício da cidadania desde a infância.

A Formação Docente e a Mediação da Leitura Acessível

A formação de professores para o uso da literatura infantil acessível é um elemento central para que essa se torne efetivamente instrumento de inclusão. Muitos docentes não conhecem os materiais existentes, nem possuem formação sobre como utilizá-los pedagogicamente (Lopes; Moraes, 2021). A mediação da leitura acessível exige intencionalidade, sensibilidade e competência para trabalhar com diferentes formas de linguagem e expressão.

Segundo Freitas (2018), a mediação da leitura com crianças com deficiência exige planejamento pedagógico que considere as singularidades e as potencialidades de cada estudante. Portanto, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada incluam práticas que desenvolvam essas competências.

O uso intencional da literatura infantil acessível exige do professor conhecimentos teóricos e práticos sobre acessibilidade, inclusão e práticas pedagógicas diversificadas. Contudo, muitos professores relatam não ter tido contato, durante sua formação inicial,

com temas como o uso de recursos acessíveis ou a mediação de leitura para crianças com deficiência. Segundo Mendes (2020), a formação de professores para a inclusão deve ir além da transmissão de conteúdos, mas sim envolvendo experiências significativas, reflexões sobre a prática e o desenvolvimento de atitudes inclusivas. Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como uma estratégia privilegiada para promover mudanças reais na inclusão escolar.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, ao abordar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de planejamento ao refletir sobre o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar, além de analisar a diversidade de suportes e linguagens acessíveis e a importância da mediação pedagógica sensível às singularidades dos estudantes instrumentalizará os professores para que promovam a aprendizagem ao maior número possível de estudantes. Corroborando com este entendimento, Zerbato (2021) afirma que:

Ao elaborar materiais para o aprendizado de conteúdos curriculares tendo em vista os estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, tal recurso normalmente é pensado como de uso exclusivo de um estudante específico. Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes. (Zerbato, 2021)

Compreende-se assim que a elaboração de literatura acessível e a mediação docente podem contribuir para que um maior número de estudantes seja beneficiado em suas aprendizagens e não somente o público com deficiência, rompendo com barreiras de acessibilidade. A inclusão não se faz apenas com infraestrutura, mas com atitudes e práticas pedagógicas adequadas. Isso implica formar professores capazes de planejar situações de leitura que considerem diferentes formas de comunicação, garantindo que todos os estudantes possam compreender e se envolver com os textos literários.

Nóvoa (1992) destaca que é pela reflexão sobre sua própria prática que o professor se forma, desenvolve-se e transforma sua atuação. A formação docente voltada para a utilização de livros acessíveis contribui para que o educador compreenda a importância

desses materiais, reconheça as necessidades de seus estudantes e desenvolva estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficientes.

Além disso, a formação precisa valorizar o protagonismo docente e fomentar espaços colaborativos, onde os professores possam produzir, adaptar e compartilhar materiais acessíveis. A autoria docente, nesse contexto, torna-se uma ação política e pedagógica de resistência às lacunas do sistema educacional. Ensinar exige compromisso com a transformação da realidade, e isso inclui o compromisso com a inclusão plena.

Metodologia

Este artigo utiliza a pesquisa participante como metodologia. Foram analisadas experiências formativas em que as autoras desenvolveram e exploraram livros infantis acessíveis em contextos de formação docente. Os materiais produzidos incluíam ilustrações táteis, escrita em braille e fonte ampliada. A análise partiu da observação da interação dos professores com os materiais, das reflexões feitas em grupo e dos relatos de aplicação em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Marconi & Lakatos (2003, p. 194), a observação participante “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Trabalhamos no instituto, dessa forma, estamos em contato direto com os profissionais e estudantes que usam os recursos e estratégias.

Tendo como base a pesquisa participante, com foco para ações formativas voltadas a professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, foram realizadas formações presenciais e remotas, nas quais as autoras apresentaram livros acessíveis produzidos por uma delas para que fossem explorados pelos participantes, bem como reflexões teóricas sobre o assunto. Os professores participaram de atividades de leitura compartilhada, oficinas de produção de materiais acessíveis e reflexões sobre a aplicação pedagógica desses livros em sala de aula. A interação com os materiais e a troca de experiências entre os docentes permitiram observar a transformação das práticas pedagógicas. Ao longo de oito

anos foram realizadas mais de 20 oficinas e cursos presenciais e on-line envolvendo a produção e uso de livros de literatura infantil acessível em diferentes cidades do Rio Grande do Sul e São Paulo.

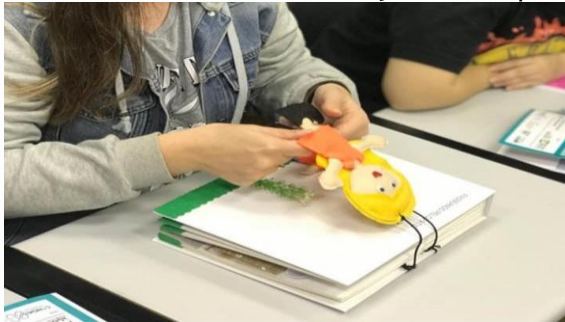
Resultados e Discussão

Na sequência, são apresentadas imagens³ de algumas oficinas e cursos realizados presencialmente e, também, de forma on-line nos últimos 10 anos. As imagens 1 e 4 registram a exploração tátil dos materiais pelos participantes.

No curso é proposto estudo teórico envolvendo: deficiência visual e Braille, deficiência auditiva e Libras, Transtorno do Espectro Autista e Comunicação Alternativa, Deficiência Múltipla, Surdocegueira e formas de comunicação e Literatura Infantil, sempre buscando a união desses assuntos com a proposta da confecção de um livro de literatura infantil acessível. Vivenciar o passo a passo da criação de um livro acessível, a escrita da história, a organização dos materiais a serem utilizados até a organização de todos os elementos no suporte do livro faz parte do curso.

Já na oficina, por ter a duração de um tempo menor, a proposta é sensibilizar os participantes a respeito das possibilidades de livros acessíveis que estão à disposição no mercado. Assim, a primeira imagem mostra uma participante explorando um livro de literatura infantil acessível.

Imagem 1 – Oficina realizada em 2019 de forma presencial



Fonte: Arquivo pessoal

³ Os rostos dos participantes não foram expostos assegurando o direito de imagem.

Nessa imagem, pode-se perceber as potencialidades das ilustrações táteis, nesse caso, mais precisamente uma tridimensional que é a boneca, personagem principal da história que se move conforme o leitor vai avançando as páginas.

A segunda imagem retrata uma cena da oficina presencial com a participação dos estudantes na confecção do livro, neste caso, eles contribuíram na criação da história, escolha dos personagens e elementos que compuseram as ilustrações.

Imagem 2 – Curso realizado em 2020 de forma presencial



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem 2 retrata como se organiza o livro no momento de sua confecção, destaca-se que nesse dia foi criada a história “Encontrando um novo amigo”. Porém, às vezes é necessário organizar oficinas e cursos totalmente a distância a fim alcançar públicos mais distantes e a terceira imagem retrata como se dá a organização dos materiais a serem mostrados aos participantes.

Em sequência, a Imagem 3 – Curso realizado em 2022 de forma on-line.

Imagem 3 – Curso realizado em 2022 de forma on-line



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem 3 é do curso em que foi confeccionada a história “As aventuras no parque” sendo realizado totalmente de maneira on-line com participantes de diversos estados e cidades do Brasil. Foi uma experiência interessante a troca de conhecimentos e a confecção do livro sem ter nenhum aluno presencialmente.

Já na quarta imagem o curso foi realizado de forma presencial com os participantes vivenciando dos todos os momentos e cada um deles criando o seu livro acessível ao final

Imagem 4 – Curso realizado em 2025 de forma presencial



Fonte: Arquivo pessoal

Na atividade proposta na imagem 4, foram entregues três livros distintos, cada um com recursos de acessibilidade diferente: um com escrita braille e com as ilustrações em pontilhado; outro com a escrita em tinta, escrita em braille e partes das ilustrações em relevo; e, por fim um com escrita em tinta, escrita em braille e as ilustrações táteis para três participantes. Foi solicitado à cada um que descrevesse o que estava percebendo, sem o recurso da visão (de olhos fechados) e qual deles dava mais possibilidade de compreensão do contexto que estava sendo abordado na obra. As participantes concordaram que por meio do manuseio da obra com ilustrações táteis foi possível perceber melhor sobre o assunto da história em relação às demais.

A quinta imagem retrata a capa do livro “Passeando pelo pátio” de Fernanda Cristina Falkoski com escrita em Braille, tinta e ilustrações táteis.

Imagem 5 – Livro de Literatura Infantil Acessível



Fonte: Arquivo pessoal

As atividades desenvolvidas com professores mostraram que, ao compreenderem a funcionalidade e os objetivos da literatura acessível, eles passam a reconhecer sua importância na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. Os professores relataram

maior segurança para planejar aulas inclusivas e elaborar materiais próprios com recursos de acessibilidade (Oliveira *et al.*, 2022).

A literatura infantil acessível demonstrou potencial para promover a participação ativa de estudantes com deficiência, favorecendo a interação, o desenvolvimento cognitivo e a valorização das diferenças. No entanto, ainda é necessário ampliar as políticas públicas que incentivem a produção e a aquisição desses materiais, bem como fortalecer a formação docente em perspectiva inclusiva (Brasil, 2015).

Os dados revelaram que os professores, ao conhecerem e utilizarem os livros acessíveis com intencionalidade, ampliaram sua compreensão sobre o direito à leitura e desenvolveram estratégias mais eficazes de mediação. Houve relatos de maior engajamento dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência, e de fortalecimento da identidade e autoestima desses estudantes.

Além disso, os professores manifestaram interesse em produzir seus próprios livros acessíveis, identificando-se como autores e agentes de transformação em suas escolas. Isso evidencia o potencial emancipador da formação docente quando associada à prática criativa e colaborativa.

Considerações Finais

As potencialidades da literatura infantil acessível estão diretamente relacionadas à intencionalidade pedagógica do professor e à sua capacidade de mediação. Para isso, a formação docente se mostra indispensável, tanto para o conhecimento dos recursos disponíveis quanto para a construção de práticas mais inclusivas. A ampliação de pesquisas, a valorização das produções autorais acessíveis e o investimento contínuo na formação de professores são caminhos essenciais para garantir o direito à literatura para todas as crianças.

A literatura infantil acessível é uma potente aliada na promoção da inclusão escolar, mas sua efetivação depende de políticas públicas que incentivem a produção e distribuição de materiais, da ampliação de estudos na área e, sobretudo, da formação docente.

Formar professores para a inclusão é garantir que a leitura não seja privilégio de alguns, mas direito de todos. Quando os educadores

compreendem as potencialidades da literatura acessível e a utilizam de forma criativa e sensível, novas possibilidades de aprendizagem e participação se abrem para os estudantes com deficiência. É necessário seguir investindo em pesquisas que documentem boas práticas, incentivem a autoria docente e ampliem o repertório de livros acessíveis desde a educação infantil.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. **Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL**.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 15 jul.2025
- BRASIL. Decreto nº 12.166 de 05 de setembro de 2024. **Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12166.htm#art17> Acesso em 15 jul.2025
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes de acessibilidade em bibliotecas escolares**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.
- FERREIRA, A. G. **Literatura infantil inclusiva: mediação, acessibilidade e experiências de leitura**. São Paulo: Cortez, 2019.
- FREITAS, S. M. **Mediação da leitura literária para estudantes com deficiência: caminhos para uma prática inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, p. 487-502, 2018.
- LOPES, T. S.; MORAES, F. P. **Formação docente e literatura acessível: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-15, 2021.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva no Brasil: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. F.; SILVA, M. C. S. **A leitura acessível na escola: desafios e possibilidades**. Revista Educação e Inclusão, v. 28, n. 2, p. 231-247, 2020.

OLIVEIRA, M. F. et al. **Experiências formativas com literatura infantil acessível: o papel da mediação pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 65, p. 1-18, 2022.

SILVA, Dayse; OLIVEIRA, Maria. **Leitura acessível na infância: práticas e possibilidades**. Revista Educação Inclusiva, v. 7, n. 2, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

LINGUAGEM, PODER E EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA EM ALAGOAS

Vanderson Guilherme de Lima Santos (IFAL)¹

Willianice Soares Maia (IFAL)²

Introdução

Discutir as relações de poder e como isso se dá na linguagem, é um debate que deve ser levado em consideração devido a grande influência que desempenha nas diferentes áreas sociais em que a comunidade dos falantes está inserida, pois a maneira que cada um se comunica é um fator importantíssimo para as vivências socioculturais. Nesse contexto, tal debate precisa ter lugar em nossas salas de aula desde a educação básica, pois, todos os dias, enquanto professores, lidamos com variados tipos de dialetos, vindos de diferentes partes e de localidades específicas.

Se dedicássemos um tempo para observar a maneira com que nossos estudantes tornam sua comunicação prática e objetiva, de forma que eles consigam se comunicar e obtenham êxito naquilo que querem ou na informação que desejam dar. A língua, nos dias atuais, precisa ser vista não mais como um conjunto de normas, apenas, mas como algo funcional e voltado para o social, sem julgar o que o outro diz e como diz. Obviamente não se deve ensinar as pessoas a falarem errado, mas acolher a maneira própria de se comunicar de cada um, pois, como argumenta Bortoni-Ricardo (2004), “erros” de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua.

Nesse viés, pensemos em como essa discussão se dá na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que lida com

¹ Acadêmico no 6º período do curso de Licenciatura em Letras - Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) campus Maceió.

² Profa. Dra. do curso de Licenciatura em Letras - Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) campus Maceió.

estudantes que por motivos diversos tiveram que interromper seus estudos regulares e cursam agora de uma maneira mais abreviada os anos finais do ensino fundamental ou o ensino médio, geralmente no turno noturno, onde o cansaço após uma jornada de trabalho ou de um dia cansativo cuidando da casa é o primeiro desafio a ser enfrentado para que o objetivo da conclusão seja atingido. A EJA é o lugar propício para o encontro das diferentes realidades e variações sociais, pois a escola é um domínio social que Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) apresenta como “um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais.” O público da Educação de Jovens e Adultos chega com uma bagagem grande de experiências e de comportamentos já formados pela sua vivência diária, saberes práticos que serão muito úteis na sua formação, de maneira que a construção desses papéis sociais se dá na interação humana, no dia a dia, na prática social e na maneira própria de cada um se comunicar.

Associado à experiência, vêm o que conhecemos por vícios de linguagem que, muitas vezes, são ignorados pelos educadores e não são tratados da maneira correta, pois em algumas situações são causa de humilhação por parte de professores mal instruídos e que, provavelmente, tratam a língua como um padrão a ser seguido fielmente em todos os contextos, mas observemos a diferença do lugar de fala do aluno e do professor; geralmente o estudante é visto como alguém que está ali vazio e pronto para ser preenchido de conhecimento, objeto este dominado pelo professor graduado e habilitado para a disciplina, detentor único do saber. E aqui se apresenta o fator poder, posição social e como isso reflete na educação, pois é necessário que o ensino se dê de forma horizontal onde todos têm saberes diferentes e que podem ser compartilhados de modo que todos se sintam acolhidos a partir daquilo que sabem e aprimorem seu leque de experiências de acordo com o novo que vão aprender.

Este trabalho terá como foco um recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando sua importância e

implicações na sociedade brasileira. Serão evidenciadas as principais transformações que a EJA trouxe para a educação básica. Em seguida, abordaremos dados e discussões sobre a EJA no estado de Alagoas, ressaltando sua significativa contribuição para a educação básica local e a situação atual desse segmento. Além disso, discutiremos a relação entre sociolinguística e o ensino da língua portuguesa na EJA, enfatizando a relevância do ensino da língua materna e a valorização das diferentes formas de falar. Também analisaremos a relação de poder entre linguagem e aprendizado, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e como essa dinâmica impacta significativamente o processo educativo dos estudantes.

Por fim, apresentaremos possíveis soluções para os desafios discutidos ao longo do artigo, visando promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as relações entre professores e alunos, bem como sobre abordagens linguísticas que incentivem a efetividade de uma educação crítica e inclusiva.

Um Recorte Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi oficialmente instituída como modalidade de ensino no Brasil em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96. Nesse sentido, a regulamentação representou um avanço significativo na garantia do direito à educação para aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos na idade regular (Brasil, 1996). Desse modo, a norma consolidou a EJA como parte integrante da educação básica, abrangendo os níveis Fundamental e Médio, reafirmando seu papel como instrumento de inclusão social.

Embora a LDB tenha incorporado mudanças significativas, como a substituição do termo “ensino supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, a modalidade carrega heranças de um passado marcado por exclusões. No Brasil Império, a escolarização era privilégio de uma elite restrita, enquanto a maior parte da população, especialmente negros e indígenas, permanecia anulada desse direito. O censo de 1872 revelou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas, reflexo de um sistema educacional que desconsiderava a maioria da sociedade (Unesco, 2008).

Com a proclamação da República, a alfabetização foi promovida como meio de regeneração moral e intelectual do país, mas as ações efetivas continuaram limitadas. Apenas no século XX, campanhas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e programas inspirados na pedagogia de Paulo Freire ganharam relevância. A proposta freireana, baseada na conscientização e no protagonismo dos educandos, trouxe uma perspectiva crítica à educação de adultos, entendendo a alfabetização como um ato político e libertador (Freire, 2022).

A partir da década de 1990, programas como o "Brasil Alfabetizado" e o "Fazendo Escola" foram implementados com o intuito de ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas muitas dessas iniciativas mantiveram uma lógica compensatória e fragmentada, sem promover uma formação integral e emancipadora (Rummert; Ventura, 2007). Embora esses programas buscassem combater a exclusão educacional, ainda lidavam com os reflexos de uma educação que frequentemente não se adapta às realidades e necessidades dos estudantes. Muitos alunos da EJA, devido às condições de vida e ao tempo de afastamento da escola, enfrentam desafios adicionais no processo de aprendizagem, o que exige uma abordagem pedagógica que considere essas especificidades e favoreçam a reintegração desses alunos ao ambiente educacional.

Por fim, a EJA representa uma oportunidade de transformação pessoal e profissional, já que o retorno aos estudos, em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades educacionais, não só possibilita a construção de novos conhecimentos e habilidades, mas também pode aumentar a autoconfiança dos(as) estudantes. De acordo com Oliveira (2013), a educação tem o potencial de promover mudanças significativas na vida dos indivíduos, proporcionando-lhes novas oportunidades e uma perspectiva de futuro mais esperançosa. Assim, a EJA se reafirma como uma modalidade de ensino essencial ao promover a formação crítica dos estudantes, fundamental para sua inserção social e para o exercício da cidadania, permitindo uma participação mais efetiva nas dinâmicas sociais.

A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: Avanços e Desafios

De acordo com Armijo e Padilha (2023), após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as ações educacionais relacionadas à EJA em Alagoas não apresentaram imediatamente mudanças expressivas. Isso só veio acontecer na década de 1990, quando apareceram encaminhamentos diferenciados. Assim, se destaca a trajetória das ações educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas, revelando que, embora a promulgação da Constituição Federal de 1988 tenha criado um novo marco legal para a educação no Brasil, as transformações significativas nesse contexto não ocorreram de forma imediata. Somente na década de 1990 é que se observaram avanços notáveis, caracterizados por iniciativas diferenciadas que buscavam atender às necessidades específicas dessa população. Essa análise é crucial para compreender os desafios e as mudanças que permeiam a EJA, refletindo um processo de adaptação e evolução dentro do sistema educacional alagoano, que, embora lento, começou a se moldar para proporcionar melhores oportunidades de aprendizado e inclusão social para jovens e adultos.

Considerando que a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de qualquer região, em Alagoas, a análise dos dados educacionais revela não apenas os avanços conquistados ao longo dos anos, mas também os desafios persistentes que ainda precisam ser enfrentados no que diz respeito às relações de poder, visto que o estado

tem uma história marcada pela força secular dos coronéis na política e na economia local e que impregna a sua vida ainda nos dias de hoje, além da influência histórica e marcante do setor sucroalcooleiro e das oligarquias a ele vinculadas, que interferem e definem os rumos políticos do estado. E é nesse cenário que apresenta um quadro de escolarização dos mais problemáticos, reflexo de um fracasso crescente no campo das políticas educacionais e que se articula aos indicadores sociais e econômicos que o estado apresenta (Da Silva, 2022, p. 6).

Dessa forma evidencia-se a necessidade de políticas públicas que não apenas busquem melhorar a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas, mas que também promovam uma abordagem mais crítica e emancipatória da educação. O legado das oligarquias e

das práticas clientelistas ainda se faz sentir nas salas de aula, onde muitos estudantes não têm acesso a uma educação de qualidade que os prepare para os desafios vigentes ou para a cidadania plena. As desigualdades socioeconômicas, exacerbadas pela falta de investimento em educação e pela carência de políticas públicas efetivas, geram um ciclo vicioso que perpetua a exclusão social de tal maneira que é fundamental a tomada de iniciativas educacionais em Alagoas, direcionadas não apenas à melhoria dos índices de escolarização, mas também à transformação das relações de poder que moldam a sociedade alagoana, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de atuar na construção de um futuro mais justo e igualitário.

Nesse hiato, podemos observar uma crescente desvalorização da educação básica em Alagoas, o que resulta na desmotivação de profissionais da área e no desinteresse dos estudantes. Atualmente, muitos alunos recebem uma bolsa mensal que condiciona sua concessão à frequência escolar e essa abordagem acaba por desvalorizar o aprendizado, refletindo-se, também, na Educação de Jovens e Adultos de forma que a maioria dos estudantes só se matriculam em função do dinheiro que irão receber. Isso nos leva a refletir o contexto socioeconômico dos cidadãos alagoanos e a maneira que a desigualdade afeta também a educação.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas é marcada pela pouca atratividade e pela evasão escolar em decorrência de muitos alunos preferirem se ocupar trabalhando que estudando. Consoante a isso, muitas metodologias utilizadas por professores não tornam o estudo mais atrativo, de forma que os estudantes não se sentem envolvidos e isso culmina na desmotivação e na desistência. A educação, atualmente, exige uma atualização por parte dos professores, e

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) dispõe de algumas especificidades que necessitam ser entendidas no contexto geral. A formação dos estudantes dessa modalidade de ensino deve ser compreendida como uma escolarização diferente da que ocorre nas turmas regulares (Armijo e Padilha, 2023).

Nesse sentido, deve-se levar em conta a história de vida e a experiência que cada estudante traz consigo. Durante uma disciplina

de estágio na EJA, pudemos constatar que as atividades elaboradas para os estudantes dessa modalidade são, na maioria das vezes, um conteúdo infantilizado, utilizado apenas para preencher o tempo da aula e que não suscita nos discentes uma discussão consistente sobre algum assunto que realmente faça sentido para eles (o que seria mais indicado) e não apenas atividades de juntar sílabas, fazer caligrafias e realizar leituras simples, baseadas apenas na compreensão sem problematizar o que se está lendo. E isso é reflexo de

uma grande diversidade de deficiências que interferem no avanço da EJA, entre elas destaca-se a insuficiência de investimentos na formação do professor que atua nessa modalidade de ensino, no sentido de que ele possa promover estratégias didáticas, com uma ideologia diferenciada, direcionadas a esse público que apresenta individualidades exclusivas de sua condição social, econômica e cultural (Armijo e Padilha, 2023).

Dessa forma, é necessário investir na formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, pois é de fundamental importância que a EJA seja um lugar de encontro e interação mudando a primeira ideia da sua inclusão no PEE de Alagoas que tinha apenas como objetivo “fazer com que os jovens e adultos que estavam fora da sala de aula em Alagoas aprendessem a ler e escrever. Este objetivo partiu da dificuldade de aprendizagem dos alunos oriundos do Ensino Fundamental” (Estado de Alagoas, 2006).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas deve ser reconfigurada para além do simples aprendizado da leitura e escrita, visando uma formação integral que considere as condições sociais e culturais dos estudantes. É imprescindível que as políticas públicas voltadas para a EJA promovam a construção de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos, abordando temas relevantes e que estimulem a reflexão crítica sobre a sociedade em que estão inseridos. Isso envolve a utilização de metodologias ativas de ensino que valorizem a experiência e o conhecimento prévio dos discentes, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu processo educativo.

Além disso, a criação de espaços de formação continuada para os educadores é essencial. Esses espaços devem proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos

professores adaptar suas práticas pedagógicas, utilizando abordagens que respeitem e valorizem a diversidade presente nas turmas da EJA. Somente assim será possível construir um ambiente escolar que propicie um aprendizado significativo e que fomente a inclusão social.

Por fim, é fundamental que se estabeleça um compromisso político e social com a EJA, garantindo que os investimentos não sejam apenas pontuais, mas sim sustentados a longo prazo. A articulação entre diferentes esferas de governo e a sociedade civil é crucial para que se possa enfrentar os desafios históricos que ainda permeiam a educação em Alagoas. Ao priorizar a EJA como uma modalidade de ensino essencial para o desenvolvimento da cidadania e da justiça social, Alagoas poderá não apenas melhorar os índices educacionais, mas também promover uma transformação social que beneficie toda a população.

Linguagem, Poder e o Papel Transformador da EJA

Segundo Libâneo (2013), a educação deve ser vista como um processo de formação integral, no qual o aluno se torna protagonista de sua história, e a alfabetização não se limita apenas à aprendizagem da escrita, mas à capacidade de ler e entender o mundo de maneira crítica, transformando sua realidade. Nessa perspectiva, a língua enquanto ferramenta de comunicação e expressão, desempenha um papel crucial na construção e no exercício do poder nas salas de aula da EJA. Entretanto, abordar sobre as relações entre poder e educação é um processo complexo, pois envolve e reflete as dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam essa vinculação.

Como observa Bourdieu, “a competência linguística é inseparável de uma certa competência para o uso legítimo da língua, que é função da posição que o falante ocupa na estrutura social” (2005, p. 24). Nesse sentido, a língua é um processo cultural, pois, ao participar do ato de comunicação, os falantes constroem marcas identitárias as quais refletem suas experiências sociais. Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos, por sua própria natureza, atende estudantes que não concluíram sua educação básica na idade considerada regular, e a língua utilizada no processo educacional deve ser, assim, uma ponte para a reintegração social e econômica dos indivíduos.

Por outro viés, a língua também pode estabelecer barreiras que perpetuam desigualdades, excluindo aqueles que não “dominam” o idioma predominante no contexto educacional e, na EJA, isso pode se manifestar de várias formas, como a dificuldade dos estudantes que não têm a língua portuguesa por língua materna ou aqueles que, por razões socioeconômicas, tiveram acesso limitado à educação formal e, conseqüentemente, à prática e ao aprimoramento da língua. Nesse sentido, Foucault (2018) argumenta que o poder e o saber se implicam mutuamente; não há exercício de poder que não crie um campo de saber, assim como não existe saber que não esteja relacionado às relações de poder. Essa exclusão linguística, por assim dizer, reforça as relações de poder desiguais, onde aqueles que têm domínio sobre a língua detêm mais poder e influência.

Logo, a relação entre linguagem, poder e o papel transformador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) destaca a importância de um ensino inclusivo e crítico da língua portuguesa. Os estudantes da EJA são sujeitos com histórias, identidades e contextos diversos, frequentemente marcados por trajetórias desafiadoras, como observa Arroyo (2005) e, reconhecer essa pluralidade exige dos educadores práticas pedagógicas acolhedoras, capazes de conectar os alunos ao saber de forma significativa. Portanto, é essencial reconhecer e enfrentar essas barreiras linguísticas para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

A Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa na EJA: A Língua Enquanto Interação

A sociolinguística, em sua abordagem interacionista, entende a língua como um fenômeno essencialmente social, que é construído e transformado a partir da interação entre os indivíduos. Branca Falabella (2020), na obra *Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos*, destaca que a língua é, por natureza, interação, sendo marcada por processos dinâmicos de negociação de significados entre os falantes, os quais são influenciados pelo contexto social e pelas vivências de cada sujeito, ou seja, os atos de fala estão profundamente inseridos nos contextos sociais, culturais e históricos, demonstrando que o uso da língua é sempre situado e carregado de significados específicos. No contexto

da Educação de Jovens e Adultos, essa visão torna-se ainda mais pertinente, pois os estudantes trazem consigo diferentes repertórios linguísticos, que refletem suas trajetórias individuais e coletivas. Por conseguinte, em regiões como Alagoas, onde os índices de analfabetismo ainda são preocupantes, é fundamental adotar uma abordagem educacional que valorize a interação e a diversidade linguística para enfrentar os desafios históricos e sociais que permeiam o processo educativo.

A autora ainda argumenta que é na interação linguística que as identidades sociais são construídas e negociadas. Na modalidade EJA, entender esse ponto é essencial para que os educadores possam fomentar espaços de aprendizado que respeitem e valorizem as subjetividades dos discentes. Esses estudantes, muitas vezes marginalizados por suas experiências de exclusão escolar, encontram na interação linguística uma maneira de reorganizar suas relações com o conhecimento e com a linguagem, favorecendo a construção de uma cidadania crítica e ativa.

Marcos Bagno (2007) contribui para a compreensão da língua como um fenômeno plural e dinâmico, desafiando visões prescritivistas que limitam a diversidade linguística, já que argumenta que não existe uma única forma "correta" de falar, mas sim uma multiplicidade de variedades linguísticas, todas legítimas dentro de seus contextos sociais e culturais. No entanto, as relações de poder permeiam essas variedades, pois, muitas vezes, as formas de falar associadas a grupos sociais marginalizados são vistas como inferiores, refletindo um julgamento que se baseia em critérios de prestígio social. No contexto da EJA, essa questão torna-se ainda mais relevante, pois os alunos, com seus repertórios linguísticos diversos, enfrentam barreiras sociais e educacionais devido ao estigma que recai sobre suas formas de expressão. Dessa forma, a língua, enquanto prática social, configura-se como um campo de disputa pelo reconhecimento e pela inclusão, e a educação deve buscar valorizar todas as formas de fala, contribuindo para um processo mais justo e inclusivo.

A gramática interativa proposta por Irandé Antunes (2007) complementa essas ideias ao sugerir um ensino da língua que, ao invés de se basear exclusivamente em normas rígidas, considera a funcionalidade da comunicação no contexto social, privilegiando o uso

real e significativo da língua. Para os estudantes da EJA, frequentemente estigmatizados por questões linguísticas e sociais, essa abordagem pode ser transformadora, pois reconhece e valoriza suas experiências de vida e saberes, tornando a língua não apenas um instrumento de expressão, mas também um campo de disputas sociais e culturais. Ao dar espaço para diferentes formas de falar e entender o mundo, a educação linguística se torna um meio de resistência e empoderamento, permitindo que as múltiplas realidades dos alunos sejam respeitadas, em vez de impor uma única forma de falar como "correta". Dessa forma, a língua se configura como uma ferramenta poderosa na luta contra as desigualdades, promovendo a inclusão e a construção de uma educação equitativa.

Considerações

Neste trabalho, buscou-se refletir sobre as relações entre linguagem e poder no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base em uma abordagem histórica, sociolinguística e pedagógica. Ressaltamos como a pluralidade linguística dos discentes da EJA deve ser compreendida e valorizada, considerando-a não apenas como uma característica inerente, mas como uma potente ferramenta para a formação crítica e emancipatória.

A análise histórica demonstrou que a EJA, desde sua regulamentação em 1996, tem enfrentado desafios significativos em sua consolidação como modalidade de ensino inclusiva e transformadora. No estado de Alagoas, a realidade da EJA revela dados preocupantes, como altas taxas de evasão escolar e dificuldades no engajamento dos estudantes. Esses desafios estão diretamente ligados às desigualdades socioeconômicas e históricas, as quais permeiam a região e reforçam a urgência de práticas educacionais que dialoguem com as realidades locais e promovam a inclusão.

Com base na sociolinguística interacional, abordamos como a língua, enquanto prática social, desempenha um papel central no enfrentamento das dinâmicas de poder. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os repertórios linguísticos dos discentes, transformando o ensino de Língua Portuguesa em um espaço para o fortalecimento das

identidades e para a reflexão crítica sobre as condições sociais.

Assim, reafirmamos que a EJA é uma modalidade essencial para a promoção da justiça social e da cidadania. Apesar dos desafios históricos e contextuais enfrentados, é possível vislumbrar na valorização da pluralidade linguística e nas práticas pedagógicas inclusivas caminhos para consolidar a EJA como um espaço transformador. Por meio dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa na EJA pode se tornar um instrumento de emancipação, reconhecendo e potencializando as múltiplas identidades e vivências que constituem a sociedade brasileira.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Gramática interativa: uma proposta pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARMIGO, Pablo Eugenio Castillo; PADILHA, María Do Rosário Montenegro. **Estratégias didáticas na Educação de Jovens e Adultos em escolas de Alagoas, Brasil**. Sophia, v. 19, n. 1, 2023.
- ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- BAGNO, Marcos. **A língua de todos nós: o que é a norma culta?** 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- DA SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro. **História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o Escola 10**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022. Recurso digital.
- ESTADO DE ALAGOAS. Secretária de Estado da Educação, Fórum Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação 2005-2015**. 2006.
- FALABELLA, Branca. **Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão

técnica de Roberto Machado. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

HEROIS, CARCEREIROS E POETAS: MODOS DE AUTORIDADE DOCENTE NO CINEMA

Marçal Lisandro Soares Dos Santos (UFRGS) ¹

Introdução

O presente capítulo propõe, utilizando como referencial teórico os estudos foucaultianos, uma reflexão sobre a relação entre os filmes cinematográficos e a construção da subjetividade docente acerca do que é percebido como indisciplina escolar e o papel do professor, a partir do conceito de autoridade docente. Para isso, este trabalho está dividido em três seções. Na primeira, discorrerei sobre alguns discursos sobre o professor, presentes em quatro filmes cinematográficos hollywoodianos. Na segunda seção, mostrarei como a autoridade docente é determinante para a percepção do que é indisciplina escolar. Por fim, nas considerações finais, trarei algumas reflexões sobre como as produções cinematográficas ajudam a construir verdades sobre o papel do professor e a moldar a subjetividade docente, visando contribuir para a permanente discussão sobre o fazer docente de uma escola em constante transformação.

Quem é o Mestre? Alguns Discursos Sobre o Professor no Cinema

Se olharmos para como os filmes cinematográficos trazem a relação entre o professor e a disciplina escolar, temos situações relevantes a serem observadas. Este olhar surge a partir da compreensão que os artefatos culturais “operam no coração da subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Capão da Canoa/RS. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. E-mail: profe.marcalsantos@gmail.com

inconscientes” (Pelbart, 2000, p. 7) e os filmes cinematográficos, especialmente os americanos, “fazem parte da colonização cultural e trazem marcas da cultura hegemônica” (Fabris, 2010, p. 234), com a pedagogia do herói (Fabris, 2010, p. 235), essa forma de ensinar, essa demarcação de posições e lugares dos sujeitos que ensinam, presente nos filmes cinematográficos sobre o que é ser professor contribui decisivamente para a formação dos indivíduos como sujeitos e a escolha pela carreira docente. Conforme Fabris (2010, p. 234), “a pedagogia praticada por esses mestres das escolas hollywoodianas nos aponta para um modelo: a pedagogia do herói, que funciona nesses filmes como o padrão regulador e colonizador das identidades para o magistério e das pedagogias que devem ser desenvolvidas nas escolas”. Esse modelo apresenta um professor que vai além da função de ensinar conteúdos, aplicar provas, revisar cadernos, mas como alguém portador de virtudes e habilidades que, postas em prática, através do sacrifício altruístico, é capaz de salvar seus alunos, a escola e a comunidade escolar de um trágico destino.

Dentre esses filmes, trago para o presente capítulo quatro que entendo exemplificarem o exposto acima. O primeiro dos quatro filmes selecionados – *Ao Mestre, com Carinho* (Reino Unido, 1967) — se apresenta como um paradigma da “pedagogia do herói” e das tensões em torno da indisciplina escolar. Nele, Mark Thackeray, engenheiro negro e imigrante da Guiana Britânica, assume uma turma de adolescentes desmotivados na periferia de Londres, sendo imediatamente confrontado por gritos, arremesso de objetos e ironias de colegas de profissão que preveem sua rápida desistência. Nos primeiros dez minutos da película, a desordem dos alunos, percebida não apenas como barulho, mas também pela postura, vestimenta e danças, sinaliza o que era então entendido por indisciplina.

O desgaste de Thackeray cresce até que, numa explosão de fúria ao encontrar um absorvente feminino queimando na lixeira, expulsa os alunos e, em desabafo com a colega Gillian Blanchard, reconhece ter “perdido a cabeça” diante do desafio (*Ao Mestre, Com Carinho*, 1967, 24–25 min).

A crise abre caminho para uma conversa franca com a turma sobre responsabilidades adultas, quando Thiackeraay passa a valorizar as individualidades dos estudantes e, por sua vez, torna-se figura paternal de refúgio.

Por fim, embora receba uma proposta para retomar sua carreira de engenheiro, o protagonista opta por permanecer na escola ao ser homenageado pelos alunos no baile de formatura, reafirmando o vínculo afetivo e transformador que ele construiu com os jovens. Essa trajetória ilustra como a autoridade docente pode emergir tanto do afeto quanto do enfrentamento de práticas consideradas indisciplinadas, ressaltando a historicidade e a dimensão relacional do fenômeno escolar.

O segundo dos quatro filmes selecionados – *Mentes Perigosas* (EUA, 1995) — apresenta, novamente, a figura de um professor inexperiente lançado a um contexto escolar marcado por indisciplina e desafios sociais. Louanne Johnson, ex-oficial da Marinha e recém-divorciada, assume uma turma de “alunos especiais, passionais, cheios de energia, desafiadores” (*Mentes Perigosas*, 1995, 5 min.) que já havia levado três professoras à desistência. Desde seu ingresso na sala, onde é ignorada enquanto os jovens cantam, dançam e arremessam objetos, fica clara a perspectiva de indisciplina entendida não só como barulho, mas como resistência ao formato convencional de ensino.

Frustrada pelas estratégias tradicionais de disciplina encontradas em livros, Louanne experimenta métodos alternativos — aulas de caratê, distribuição de chocolates, passeios — sem obter adesão duradoura. A aproximação decisiva ocorre quando ela visita a casa de dois alunos em conflito, demonstrando interesse genuíno por suas vidas; ao propor-lhes um desafio poético sobre escolhas pessoais, consegue engajar a turma num processo de reflexão ética e afetiva.

Entretanto, o contexto externo — gravidez na turma, apatia familiar, violência de gangues e tráfico no entorno escolar — escancara que a indisciplina é sintoma de problemas sociais mais amplos. O episódio mais traumático sucede-se com a morte de um aluno ameaçado por traficantes, culminando num impasse ético: a

suspensão deste aluno por entrar sem bater que antecede o homicídio. Profundamente abalada, Louanne anuncia sua saída, mas é persuadida pelos próprios estudantes, agora empoderados pelas lições sobre escolha e responsabilidade, a permanecer. Essa trajetória reforça a tensão entre limites institucionais e envolvimento afetivo do professor, bem como a importância de reconhecer fatores sociais na dinâmica escolar.

O terceiro filme selecionado é *Meu Mestre, Minha Vida* (EUA, 1989), inspirado numa história real, destaca uma abordagem autoritária do exercício da docência e da gestão escolar. Ao contrário das narrativas anteriores, aqui o protagonista Joe Louis Clark é um professor experiente convocado para assumir a direção de uma escola ameaçada de intervenção devido ao baixo índice de aprovação (38 %) num teste estadual.

Na sua apresentação, Clark humilha e silencia a voz dos professores, impondo medidas drásticas de disciplina — proibição de fumar, restabelecimento do hino escolar e expulsão em massa de alunos indisciplinados. Mesmo enfrentando protestos de familiares e docentes, o diretor segue com suas ações. Embora tais medidas inicialmente pareçam surtir efeito — redução da indisciplina, alunos circulando com livro em punho —, persistem problemas sociais mais amplos, como o tráfico e a violência, que levam Clark a acorrentar portas e, em decorrência disso, ser preso por violar normas de segurança.

O desfecho ocorre num clima de tensão pública: alunos e comunidade mobilizam-se para exigir sua liberdade, ao mesmo tempo em que se revela o êxito no teste estadual (75 % de aprovação), apaziguando os ânimos e a ameaça de intervenção na escola, culminando na cerimônia de graduação presidida por Clark. Este enredo reforça a dicotomia entre autoridade legal e indisciplina escolar, mostrando como a imposição de poder, mesmo amparada em resultados acadêmicos, pode esbarrar na resistência comunitária e nos limites éticos do envolvimento do professor-diretor.

O quarto e último filme selecionado — *A Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, 1989) — ressalta a tensão entre tradição e inovação

pedagógica. Ambientado em 1959 na Welton Academy, instituição preparatória para meninos célebre por seus valores, tradição, honra, disciplina e excelência — o filme inicia com a cerimônia ritualizada de abertura do ano letivo, em que os acadêmicos saudam em uníssono os estandartes desses valores.

Logo em seguida, John Keating é apresentado como o novo professor de inglês, cuja primeira aula subverte expectativas: ele entra, circula pelo espaço e convoca os alunos a caminhar pelos corredores, propondo-lhes uma leitura crítica dos próprios pilares da escola. Ao longo do filme, Keating estimula exercícios de autoexpressão e questionamento — faz rasgar páginas dos textos canônicos para que os estudantes reescrevam ideias com voz própria, manda-os subir nas mesas para ver a sala de aula de outra perspectiva e incita reflexões sobre escolhas pessoais e o papel do indivíduo na sociedade.

Essas práticas, ao mesmo tempo libertadoras e provocativas, geram impacto profundo nos jovens, levando-os a confrontar os limites do conformismo institucional. Entretanto, o choque de valores culmina em tragédia: o suicídio de um aluno, pressionado pelas expectativas familiares e acadêmicas, e a subsequente responsabilização de Keating pela administração da escola resultam em sua demissão.

No desfecho, já sob a vigilância autoritária do diretor, Keating recolhe seus pertences, quando vários estudantes repentinamente erguem-se sobre as mesas em sinal de reverência e solidariedade, simbolizando a força transformadora de sua pedagogia e o legado de coragem para aproveitar o dia (*carpe diem*) que ele lhes legou. Este filme, diferentemente dos demais, traz em evidência a ação indisciplinada do professor diante da disciplina da escola, e não uma relação de indisciplinada dos alunos para com seu professor. Porém, assim como nos demais filmes aqui apresentados, situações tratadas como indisciplinada conduzem a narrativa da obra.

Como parte da maquinaria de construção de subjetividades, esses filmes cinematográficos e sua pedagogia do herói são dispositivos determinantes para produzirem “efeitos de verdade sobre o modo de ensinar nas escolas de nosso tempo e sobre os

sujeitos escolares” (Fabris, 2010, p. 233). E uma dessas verdades presente nos filmes é que a escola é um espaço permeado pela disciplina e o professor possui a autoridade para intervir sobre isso. Como dito anteriormente, a disciplina-corpo, “as maneiras pelas quais um corpo se posiciona (no espaço) e se movimenta (no tempo), ou, pelo menos, deve se posicionar e se movimentar” (Veiga-Neto, 2010, p. 4) permeiam a narrativa dos quatro filmes, se não da mesma forma, com muitas similaridades e poucas diferenças, segundo os padrões culturais de cada tempo em que se passam as histórias, visto não ser “possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio-histórico [...], não é lícito supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação aos movimentos exteriores a ela (Aquino, 2016, p. 41).

Portanto, se a forma como os estudantes dançam no filme “Ao Mestre, com carinho”, que se passa no final da década de 60 do Século XX, é diferente de como os estudantes dançam nos filmes “Mentes Perigosas” e “Meu Mestre, Minha Vida”, que se passam em meados da década de 80 do Século XX, o fato de dançarem permanece sendo uma movimentação indesejada para o ambiente escolar. Se a forma como o professor intervém sobre o que é considerado indisciplina em “A Sociedade dos Poetas Mortos”, que tem como tempo o final da década de 50 do Século XX, é diferente da forma como o professor intervém na década de 80 do Século XX, momento quem se situa “Meu Mestre, Minha Vida”, a necessidade de intervenção do professor é a ação desejada. E constituiu parte dos sentidos do que seria o trabalho pedagógico.

Em suma, os quatro filmes aqui analisados evidenciam como a indisciplina — seja manifestada pelo corpo estudantil ou pelas subversões docentes — constitui eixo central na construção das narrativas cinematográficas sobre a escola e revela, simultaneamente, os múltiplos modos de resistência e conformação às normas escolares. Neles, observamos que a disciplina-corpo, entendida como a regulação dos gestos, dos espaços e dos tempos escolares (Veiga-Neto, 2010), opera tanto como limite a ser desafiado pelo professor-herói quanto como instrumento de afirmação de sua

autoridade junto a alunos, colegas e comunidade. Além disso, percebe-se que o ideal hegemônico de “pedagogia do herói” não se dá apenas na exaltação de feitos individuais, mas na instrumentalização do afeto, do confronto e da legalidade para fortalecer a função docente como instância de mediação social (Fabris, 2010). Nesse sentido, a partir das tensões entre afeto e poder, conformismo e contestação, emerge uma concepção de autoridade docente que ultrapassa o mero exercício administrativo e se configura como capacidade de intervenção ética, política e, principalmente, afetiva no interior da escola. É justamente a dimensão da autoridade que discutiremos na seção a seguir.

Autoridade Docente no Debate

Um dos temas que parece sensível aos educadores, é o tema da autoridade. O próprio uso da palavra autoridade parece trazer uma ideia de autoritarismo, “tornou-se enevoado por controvérsia e confusão” (Arendt, 2016, p. 78), decorrendo da crise de autoridade vivida no mundo moderno que, inclusive, teria como um dos sintomas mais significativos, estar presente na educação.

A autoridade docente emerge como um tema relevante quando falamos em escola, principalmente se observamos os filmes apresentados na seção anterior, sendo importante analisarmos os desafios enfrentados pelos educadores e as perspectivas contemporâneas sobre o papel da autoridade na sala de aula e sua relação com o fenômeno da indisciplina. A compreensão da autoridade docente considera seus deslocamentos ao longo do tempo e como ela é constituída pelas diferentes culturas e contextos sociais. Desde os sistemas educacionais tradicionais até as abordagens mais modernas, a autoridade é influenciada por normas culturais e expectativas sociais. Hannah Arendt, no ensaio de 1954 “Que é autoridade?”, parte integrante do livro “Entre o passado e o futuro”, coleção de ensaios publicado inicialmente em 1961, remonta a ideia de autoridade no ocidente à tradição greco-romana, um dos três pilares de sustentação de Roma, ao lado da tradição e da religião. Um ponto crucial na

compreensão da autoridade em Arendt é a sua relação com a tradição e a estabilidade. Ela argumenta que a autoridade autêntica tem raízes na tradição e na continuidade, sendo transmitida de geração em geração. A sua ideia de autoridade estaria vinculada ao fortalecimento de Roma a partir de sua fundação, considerando que a palavra *auctoritas* derivaria do verbo *augere*, aumentar (Arendt, 2016, p. 98), sendo essa autoridade legitimada por e legitimando a religião e a tradição. A tradição decorria da descendência daqueles que no passado lançaram as sementes do futuro de Roma e da transmissão da própria autoridade, enquanto a religião aprovava ou desaprovava as decisões dos homens pela autoridade divina e a tradição secular. Portanto, para a pensadora alemã, a autoridade se sustenta na segurança que a tradição e a continuidade de um mundo estabelecido previamente fornecem.

Cabe destacar um ponto no pensamento da filósofa alemã sobre autoridade: ela a considera como a capacidade de influenciar os outros sem recorrer à coerção ou persuasão. A autoridade, para Arendt, é construída sobre o consentimento e a aceitação voluntária por parte daqueles que estão dispostos a seguir a pessoa ou instituição que detém essa autoridade, pois “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação” (Arendt, 2016, p. 79). Portanto, quando há o uso da força ou a necessidade de convencimento, temos qualquer outra coisa que não podemos chamar, a partir das ideias de Hannah Arendt, de autoridade legítima. No entanto, a autoridade não é algo estático; ela deve ser constantemente renovada e legitimada pela comunidade, através do debate público e da ação. O debate público, a troca de ideias e a deliberação são fundamentais para a construção de uma autoridade legítima e a ruptura com a tradição de uma comunidade pode levar à perda da autoridade, já que a permanência e a segurança são vitais para a sua legitimidade.

Desse modo, ao longo do tempo há um deslocamento da autoridade do público para o privado (Arendt, 2016, p. 87). Passa a configurar-se de forma mais patriarcal, com as relações familiares

sendo a base para a ideia de autoridade, com um pai provedor, senhor de todas as decisões, a quem os demais membros da família devem obediência. Portanto, todas as demais relações sociais passam a refletir essa forma de autoridade.

Segundo Richard Sennett (2014), na Modernidade a autoridade vai se transformar numa imagem de força e controle que cria vínculos de dependência entre as pessoas, ligando-as e impondo limites entre elas. “Nesse entendimento, onde houver relação de entre pessoas, haverá relações de poder e vínculos de dependência, com a definição, mais precisa, de uma ou outra imagem de força e controle” (Moraes, 2015, p. 21). Portanto, assim como o poder, a autoridade não seria externa às relações, mas parte imanente a elas, só existindo a partir delas e no seio delas.

No cenário educacional atual, os professores enfrentam uma série de desafios relacionados à autoridade docente. A globalização, a diversidade cultural e as mudanças nas estruturas familiares impactam diretamente a dinâmica da sala de aula, num cenário de crise da autoridade docente. Conforme Lustosa (2012), Richard Sennet descreve de forma muito interessante três modos pelos quais se constroem os laços de rejeição: o medo da força de uma autoridade, a que chamou de ‘dependência desobediente’ (baseada numa concentração compulsiva da atenção do subordinado para com a hierarquia); a impressão de uma imagem positiva e ideal de autoridade a partir da imagem negativa existente, que é o processo da substituição idealizada (o sujeito compreende que uma autoridade real e digna de crédito tem o direito do exercício do poder sobre ele); por fim, o modo como se estabelece uma fantasia a respeito do desaparecimento da autoridade (a superfície das rejeições é pela fantasia do desaparecimento) (Lustosa, 2012, p. 136).

Essa rejeição à autoridade, apontada acima, também contribui para problematizarmos se essa crise de autoridade não é um caminho para refletirmos sobre a ressignificação e reconfiguração da própria ideia de autoridade na escola, a partir da investigação do que os professores percebem como indisciplina e os discursos midiáticos sobre esse fenômeno na contemporaneidade pós-pandêmica. Retomo

Arendt (2016) para essa reflexão inicial, pois a filósofa argumentava que a crise de autoridade na modernidade tinha, entre suas causas, a perda da tradição e da estabilidade de um mundo predeterminado, questionado pelo pensamento moderno; a desintegração do mundo comum, da esfera pública onde as pessoas se encontram, interagem e compartilham valores, cada vez mais acentuada pela sociedade de massas, que torna as relações sociais mais impessoais e; uma desconfiança das instituições sociais, como a escola, que levaria a uma erosão da autoridade dessas instituições e de seus representantes, como os professores em relação à escola. Portanto, a verificação se essas causas aparecem nos discursos de professores e mídia também ganha importância no presente projeto, como forma de identificar quais verdades estão sendo construídas sobre o fenômeno da indisciplina escolar e o papel do professor.

Se Hannah Arendt defendia que a restauração da autoridade deveria envolver a reconstrução do mundo comum, a reafirmação da importância da política e o restabelecimento da confiança nas instituições, a partir de suas observações sobre a educação americana, ela vai sustentar que a crise educacional e, portanto, a crise de autoridade docente, se daria pela “peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (Arendt, 2016, p. 135), sendo um caminho possível para sua superação “fortalecer a docência pela via de sua especialidade em ensinar e pela via da autoridade, ambos conquistados a partir da crença no valor político da conduta ética do professor” (Moraes, 2015, p. 32), ou seja, construindo uma relação de autoridade docente, refletida e alicerçada na própria experiência do trabalho cotidiano do professor, de acordo com as condições de possibilidade da comunidade escolar no qual está inserido. Diante disso, o conceito de autoridade pode contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno da indisciplina escolar e se ele está relacionado com a percepção dos professores sobre a sua própria autoridade docente.

Considerações Finais

As produções hollywoodianas analisadas mostram como os filmes cinematográficos contribuem relevantemente para configurar a subjetividade docente sob o espectro da pedagogia do herói, ao retratar o professor como um indivíduo dotado de virtudes excepcionais e missão redentora. Essas narrativas não apenas moldaram percepções sobre o que é “indisciplina escolar”, mas também legitimaram formas específicas de autoridade — desde o afeto mobilizador até o autoritarismo punitivo — como respostas canônicas aos conflitos em sala de aula.

A influência desses filmes na construção da subjetividade docente se dá em dois níveis complementares. Primeiro, ao oferecer modelos identitários que servem de parâmetro para muitos professores em formação e em exercício, contribuindo para expectativas sobre o papel do educador e os limites éticos de seu envolvimento afetivo. Segundo, ao naturalizar certas práticas de disciplina-corpo, reforçando a ideia de que a autoridade legítima se expressa pela capacidade de controlar e transformar o comportamento dos alunos.

Portanto, compreender o impacto da cinematografia hollywoodiana é fundamental para repensar estratégias de formação docente e redimensionar a própria noção de autoridade na escola. A superação de estereótipos heroicos e punitivos exige afirmar uma autoridade docente que se renove na ética do debate, no consentimento mútuo e na co-construção de um “mundo comum” com os alunos e toda a comunidade escolar — uma autoridade crítica, reflexiva e fundamentada em valores compartilhados, atingível dentro dos contextos sociais e humanos de cada comunidade, sem a produção de um modelo padrão esperado de professor.

Referências Bibliográficas

AO MESTRE COM CARINHO. To Sir, With Love. Direção: James Clavell. Produção: James Clavell. Reino Unido: Columbia, 1967. Dublagem Herbert Richers. Youtube. 87 min. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=B-mTU47Z_DY&t=1575s.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Julio Groppa Aquino (Org.). São Paulo: Summus Editorial, 18ª edição, 2016. p. 39-55.

ARENDT, Hannah. Que é autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 78-111.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.232-245, Jan/Jun 2010. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2010. p. 232-245.

LUSTOSA, Maridulce Ferreira. Autoridade na contemporaneidade: do conceito à acepção. In: **Revista Trilhas da História**, v. 2, nº 3 jul-dez. Três Lagoas: UFMS, 2012. p.129-145. Disponível em:

<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/issue/view/28>. Acesso em: 05 fev 2024.

MENTES PERIGOSAS. Dangerous Minds. Direção: John N. Smith. Produção: Don Simpson; Jerry Bruckheimer. EUA: Hollywood Pictures, 1995. Dublagem Estúdio Delart. DVD. 99 min.

MEU MESTRE, MINHA VIDA. Lean On Me. Direção: John G. Avildsen. Produção: Norman Twain Pictures. EUA: Warner Bros. Pictures, 1989. Dublagem Herbert Richers. DVD, 108 min.

MORAES, Antônio Luiz de. Governamentalidade e autoridade na educação: **A conduta ética como ação política em Foucault**. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio - Políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Dead Poets Society. Direção: Peter Weir. Produção: Paul Junger Witt; Tony Thomas. EUA: Touchstone Pictures, 1989. Dublagem Estúdio Audio Corp. VHS. 128 min.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e Ensino Médio. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensinomedio-alfredo-veiga/file>. Acesso em 02 out 2023.

FERREIRA GULLAR E BERNARDO KUCINSKI: A LITERATURA COMO MEIO DE RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE CHUMBO

Sabrina Silva Souza (UFJF) ¹

Introdução

Escrever Contra o Silêncio: Ficções de Uma Dor Real

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) marcou profundamente a história do país, sendo um dos períodos mais repressivos e violentos, cujas cicatrizes permanecem vivas na memória coletiva e individual daqueles que foram atravessados por ela. Segundo Guinzburg (2012, p. 9), “a história do Brasil é constituída por violências, já iniciadas no período da colonização, passando pela escravidão, pelas ditaduras, até o presente”.

A literatura, nesse contexto, assume um papel fundamental como meio de resgatar, questionar e denunciar as atrocidades desse tempo, funcionando como um veículo de preservação da democracia e de enfrentamento dos traumas. Este capítulo busca explorar, por meio de uma análise de obras autobiográficas, o impacto da ditadura sobre os indivíduos e a sociedade. Através das experiências de exílio relatadas em *Rabo de foguete: os anos de exílio* (2008), de Ferreira Gullar, e da busca incansável de respostas em *K.: Relato de uma busca* (2016), de Bernardo Kucinski, propomos discutir como a literatura pode dar voz a traumas silenciados e servir como um espaço de resistência à opressão.

Delimitando nosso recorte aos anos mais repressivos da Ditadura, na década de 1970, iniciaremos nossa abordagem falando um pouco sobre a vida e a obra do jornalista e escritor Ferreira Gullar, abordando trechos do livro *Rabo de foguete* (2008), com ênfase no período do exílio.

¹ Mestranda em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. [O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)]. Contato: sabrasilva@hotmail.com

Passaremos, em um segundo momento, para a análise de trechos do livro do também jornalista e escritor Bernardo Kucinski, K.: relato de uma busca (2016), considerado um relato autobiográfico misturado com ficção, no qual o autor narra a história de um pai, nomeado apenas como K., em busca de sua filha, desaparecida em virtude da perseguição imposta pelo Regime Militar.

A narração de suas memórias se torna essencial como testemunha de uma época tão controversa e que gera discussões até hoje. Narrar é resistir e agir, nesse sentido ambos os autores se utilizam da autobiografia atrelada à ficção ensaística ou imaginária, como mencionado por Wander Melo Miranda: “(...) o movimento da memória, ao fazer-se acompanhar da recuperação do conteúdo cognitivo da fantasia, dá ao texto uma dimensão que vai além do documental e/ou testemunhal (...)” (Miranda, 1990, p. 78).

Gullar e Kucinski comungam similaridades entre si. Além das profissões de escritor e jornalista, passaram pelo momento difícil da Ditadura Militar, quando foram exilados na década de 1970. Ambos compartilham em suas obras memórias de dor e ressentimento, contestando o período sangrento da repressão militar.

Ao adentrarmos na seara da Ditadura Militar e do exílio imposto por ela, faz-se necessário abordarmos a importância da preservação da memória histórica, individual e coletiva, bem como os conceitos de violência e melancolia que estão presentes em Guinzburg (2012) e luto e melancolia, em Freud (2013). Do mesmo modo, a relação entre memória, esquecimento e silêncio, em Pollak (1989); a autobiografia, em Lejeune (2008); a importância da memória coletiva, em Halbwachs (2006), e demais estudiosos cujas contribuições serão essenciais para compreender as intersecções entre memória, autobiografia, violência e melancolia.

A Escrita como Refúgio e Denúncia nas Obras de Gullar e Kucinski

Os anos de chumbo no Brasil constituíram o período de maior repressão da Ditadura Cívico-Militar que assolou o país entre os anos de 1964 e 1985. “A história das práticas de violência coletiva exercidas pelo Estado, com aparelhamento burocrático e militar, mostra que extermínios são elaborados de modo planejado, calculados em detalhes” (Guinzburg, 2012, p. 9). Segundo Kucinski (2016), o Estado

não tem rosto, nem sentimento, é opaco e perverso.

Artistas, escritores e jornalistas passaram a ser perseguidos, presos, acusados de conspiração e insurgência contra o Governo. Membros do Partido Comunista eram alvos fáceis da polícia. Ferreira Gullar passa a ser perseguido, no início dos anos 1970, pois era considerado pelos militares um dos líderes do partido Comunista do Brasil, portanto, é forçado a exilar-se e inicia uma saga de viagens a diversos países, como Rússia, Chile, Argentina, Peru. Toda a experiência de exílio, que duraria longos seis anos, é contada por Gullar em seu livro autobiográfico *Rabo de Foguete* (2008).

Nascido José Ribamar Ferreira em 10 de setembro de 1930, em São Luís do Maranhão, adota Ferreira Gullar como pseudônimo. Aos 21 anos, Gullar se muda para o Rio de Janeiro e passa a colaborar em jornais e revistas. Em 1961 passa a integrar o Centro Popular de Cultura, da União Nacional dos Estudantes (UNE). A partir de 1962, direciona sua produção literária com o objetivo de lutar contra injustiças sociais e opressão.

Em meados dos Anos 70 é obrigado a exilar-se e como uma forma de protesto e resistência relata as experiências desse período em *Rabo de foguete* (2008): “O verão irrompeu na lembrança, a praia de Ipanema sob o sol ardente, repleta de banhistas, os amigos rindo, a cerveja gelada. Senti-me injustiçado. Por que eu tinha que estar no exílio?” (Gullar, 2008, p. 78). No prefácio de *Rabo de foguete* (2008), o autor nos conta que não estava em seus planos escrever sobre os anos de exílio, pois se sentia traumatizado e escrever o levaria a relemburar todos aqueles momentos, muitos deles, traumáticos. Contudo, com o incentivo da esposa, Cláudia Ahimsa, Gullar foi convencido a escrever sua autobiografia.

A obra é repleta de angústia, que permeia o autor/personagem durante toda a narrativa. Em certos momentos, parece que estamos lendo um conto policial, com escapadas no meio da madrugada, com risco de ser pego, perpassando um espaço de tempo que vai de 1971 a 1977. Gullar ressalta sempre uma sensação de perda de identidade, afinal, não fica por muito tempo em um mesmo local, não se reconhecendo nele. Estar longe de casa e fora de seu país lhe traz uma sensação de angústia e tristeza que permeiam todo o livro, como reitera Santos: “A vida do exilado se encontra em um estado de constante instabilidade, insegurança e provisoriedade. Experimenta-

se, intimamente, uma condição de perda, o que representa uma ruptura na ordenação de toda uma história de vida” (Santos, 2010, p. 60).

Em *Rabo de Foguete* (2008), Gullar conta sua relação com outros exilados, as dificuldades de adaptação em terra estrangeira, narra a vontade de voltar para casa, a preocupação com os familiares e amigos que se encontravam no Brasil, vigiados pelo regime ditatorial. A passagem abaixo, presente em *Rabo de Foguete*, descreve o jornalista chegando a Moscou e seu estranhamento em relação ao local que passaria a viver: “À medida que o avião se aproximava do solo aumentava em mim a sensação de que eu descia não num país como os outros, mas numa outra dimensão da realidade onde a tomada do Palácio de Inverno e a revolta do encouraçado Potiômkin voltavam a ocorrer continuamente” (Gullar, 2008, p. 52).

Esse sentimento de deslocamento, de não pertencimento pleno ao país de acolhida, nos conduz à noção de entre-lugar, que ajuda a pensar a experiência do exílio não apenas como geográfica, mas também como simbólica e linguística. É importante que entendamos o conceito de “entre-lugar cultural” no qual o escritor errante se encontra inserido e os problemas que surgem com esses deslocamentos, como a questão da língua e da noção de pertencimento, por exemplo. Para tal, recorreremos à Cassin (2022), que na obra *Elogio da Tradução* discorre sobre estes conceitos. A autora acredita que a tradução é essencial na integração e acolhimento de grupos de refugiados, que são obrigados a deixar os seus países de origem, na maioria das vezes, para garantir a própria sobrevivência. A escritora cita Derrida: “Tenho apenas uma língua e, ao mesmo tempo, de modo singular e exemplar, essa língua não me pertence” (Cassin, 2022, p. 156). A língua “não pertence”, pois ela é falada por outros, que também a “têm” ou, antes, que têm outra.

Neste sentido, Gullar, pode colocar-se no lugar de refugiado, já que sai de sua pátria e busca abrigo em outra, ocupando sempre este “entre-lugar”. Uma passagem do livro nos mostra que, ao chegar em Moscou, Gullar decide caminhar pelo novo bairro e se desespera ao se perder e estar em um país sem saber a língua local. “Depois de andar sem rumo, entrei em pânico. Não sabia voltar e não podia recorrer à ajuda de ninguém já que não sabia uma só palavra em russo. Senti-me um cretino” (Gullar, 2008, p. 57-58).

Devemos também nos ater a conceitos importantes acerca de memória, que é fruto dos testemunhos de uma época, remontando sempre a um presente em movimento. Como afirma Halbwachs (2006), a nossa memória é coletiva, vivenciada. A memória coletiva é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. “Se lembramos é porque os outros nos fazem lembrar” (Halbwachs apud Bosi, 1994, p. 54). Porém, para que as experiências vividas e a tradição não se percam é preciso registrar por escrito essas memórias, daí a importância da autobiografia, definida assim por Philippe Lejeune: “qualquer texto regido por um pacto autobiográfico, em que o autor propõe ao leitor um discurso sobre si, (...) na qual a resposta à pergunta ‘quem sou eu?’ consiste em uma narrativa que diz ‘como me tornei assim’” (Lejeune, 2008, p. 54).

É nesse contexto da urgência de fixar a memória individual e coletiva, como forma de resistência e preservação de si, que se insere a escrita de *Poema Sujo*. Angustiado após anos longe de casa, vivendo naquele momento já na Argentina, Gullar relata que *Poema Sujo* o salvou, embora o tenha escrito como se fosse a última coisa de sua vida. A experiência do nascimento do poema também é descrita em sua autobiografia. A ansiedade de Ferreira Gullar para escrever o poema retrata mais um momento de angústia e insegurança do autor: aproximava-se o momento de voltar ao Brasil, o passaporte de Gullar estava cancelado pelo Itamarati e havia rumores que exilados brasileiros estavam sendo sequestrados na Argentina e levados para o Brasil (Gullar, 2008).

Gullar não sabia se seria preso, morto ou o que aconteceria após sua volta. Era como se só lhe restasse escrever. “Sinto que tinha encontrado o umbigo do poema (...) quase sem tomar fôlego, escrevi cinco laudas. Ao terminá-las, sabia de tudo: que teria vários movimentos como uma sinfonia e que se chamaria *Poema Sujo*”. (Gullar, 2008, p. 238).

Gullar usou a memória para escrever sua autobiografia, não apenas como um repositório de lembranças, mas como uma ferramenta de reflexão e resistência. O *Poema Sujo* (1976), como ressaltou Gullar foi o responsável pela volta dele ao Brasil. O poeta articulou sua volta avisando autoridades e amigos famosos sobre seu retorno, de modo que pudesse se resguardar para que não fosse preso e para que nada lhe acontecesse.

Porém, no dia seguinte de sua volta ao Brasil, o poeta foi preso e torturado pelo regime por 72 horas. Nesta ocasião, passou pela experiência do medo e humilhação, como podemos observar no trecho a seguir:

- Cabo, tira a roupa dele.

O sujeito me despiu e me entregou um macacão de pernas e mangas curtas, que vesti.

- Agora você vai nos contar tudo tá bem? Começa a falar. Como é que era a escola de subversão em Moscou?

Fiquei mudo.

- Não vai falar, é? Vê o que você prefere: falar ou tomar chá de sumiço? Depois de levar alguns tapas e solavancos decidi quebrar o silêncio.

Nunca estive em Moscou.

- Mentiroso! Cara de pau! Nós sabemos muito bem que você estudou lá, comuna safado!

O interrogatório entrou pela madrugada (Gullar, 2008, p. 264-265).

Outra memória que remete ao ressentimento e foi muito difícil para Gullar, registrado em *Rabo de foguete* foi o suicídio de seu amigo Leo Victor, que o ajudara a se esconder, dando-lhe abrigo antes de Ferreira Gullar sair do Brasil. Leo escrevera uma carta ao amigo pedindo-lhe ajuda. A resposta de Gullar não chegou a tempo, como ele aborda nessa passagem do livro:

Leo se suicidara com um tiro no ouvido. Logo em seguida, a carta que lhe mandara me chega de volta, devolvida. Ele não a havia recebido. Morreria talvez pensando que eu não tinha dado importância a seu apelo. (...) Ainda hoje, a lembrança desse mal-entendido kafkaniano me faz sangrar (Gullar, 2008, p 197).

É de extrema importância a literatura de relato como a de Ferreira Gullar, para que as atrocidades do regime não sejam esquecidas, como nos confirma Avelar (2003, p. 237), “a literatura pós-ditatorial se encarrega da necessidade não só de elaborar o passado, mas também de definir sua posição no novo presente instaurado pelos regimes militares: um mercado global em que cada canto da vida social foi mercantilizado”.

Por conseguinte, abordaremos, a seguir, a importância da memória na obra de Bernardo Kucinski, escritor e jornalista, que foi preso e exilado pela Ditadura entre os anos de 1971 e 1974, quando morou em Londres. Kucinski foi agraciado pelo Prêmio Vladimir Herzog, em 2018, por abordar temas importantes em suas obras, como anistia e direitos humanos.

Sua obra mais conhecida, o livro *K.: relato de uma busca* (2016), possui uma forte carga autobiográfica e histórica, e nela o autor utiliza a ficção para descrever a angústia do desaparecimento de sua irmã, Ana Rosa Kucinski Silva, professora de Química da USP e integrante da ALN², presa em 1974 junto a seu marido, Wilson Silva, que sumiram sem deixar rastros. O pai, identificado apenas como K. começa uma busca incansável pela filha, identificada como A., que se torna presa política do regime. O romance teve sua primeira edição publicada em 2011, ano em que foi criada a “Comissão Nacional da Verdade”, que objetivava investigar violações de direitos humanos na época da Ditadura Militar.

Gagnebin (2010) afirma que todos devemos poder enterrar nossos mortos e que é fonte de tristeza e indignação não conseguirmos prestar-lhes uma última homenagem. Os mortos que não são enterrados atormentam dolorosamente os vivos, seus herdeiros e descendentes. No livro, o pai se lamenta por não ter podido enterrar o corpo da filha.

No capítulo intitulado “A matzeivá”³, o pai K. sofre ao ser impedido de colocar uma lápide em homenagem a sua filha junto ao túmulo da mãe, porque não existia um corpo. Segundo o rabino, “Não tem sentido sepultamento sem corpo. (...) “Sem corpo não há rito, não há nada” (Kucinski, 2016)⁴, impedindo K. de realizar a homenagem e deixando o pai ainda mais desolado. Esse luto interrompido encontra eco também no sogro de sua filha, igualmente atormentado pela impossibilidade do rito fúnebre: “(...) não é certo, os filhos é que deveriam enterrar os pais [...]”.

² Sigla para Ação Libertadora Nacional, facção revolucionária de orientação comunista que atuou no Brasil durante o período da Ditadura Militar, que tinha como principal comandante Carlos Marighella.

³ Matzeivá é um ritual de tradição judaica que consiste em instalar uma lápide na sepultura, geralmente, um ano após o funeral.

⁴ Não registramos as páginas das citações retiradas do livro *K.: relato de uma busca*, pois foi utilizado um e-book que não continha identificação das páginas.

A preservação da memória dos eventos traumáticos é essencial para garantir que abusos semelhantes não voltem a ocorrer. O silêncio e a impunidade que caracterizam muitos dos crimes cometidos durante esse período precisam ser combatidos pela narrativa e pela recordação constantes. Por isso, a importância da preservação da memória, já que o trauma vivido pelas personagens reflete o trauma coletivo do país, que ainda lida com as cicatrizes da Ditadura.

Maurice Halbwachs (2006), em suas teorias sobre memória coletiva, defende que a memória é construída socialmente e compartilhada por grupos. Nós somente nos lembramos em referência a quadros sociais. Nunca estamos sozinhos, nunca fazemos nada sozinhos. As nossas lembranças acontecem, única e exclusivamente, no âmbito dos quadros sociais nos quais estamos inseridos.

A memória dos desaparecidos e das vítimas da repressão não pertence apenas às famílias, mas a toda a sociedade. “Toda memória é [...] uma reconstrução engajada do passado” (Pierre Nora *apud* Seixas, 2004, p.42). A partir dessa perspectiva, o relato de Kucinski serve como uma peça de resistência contra o apagamento histórico e contra as tentativas de revisionismo que buscam minimizar ou justificar os abusos cometidos pelos militares. Corroborando com o pensamento de Nora, Pollak (1989) defendia que a memória é um instrumento de poder, o lugar da memória constitui um campo de batalhas, no qual é decidido o que deve ser lembrado ou esquecido.

No primeiro capítulo do livro, denominado “As cartas à destinatária inexistente”, Kucinski revela toda a angústia de K. ao constatar que os Correios continuam enviando correspondências no nome da filha, mesmo trinta anos após seu desaparecimento. Observamos que “(...) a lembrança do passado é vivida contemporaneamente com o presente histórico e nele e por ele adquire sua razão de ser (...)” (Miranda, 1990, p. 72). Como mencionado no relato: “Sempre me emociono à vista de seu nome no envelope. E me pergunto: como é possível enviar reiteradamente cartas a quem inexistente há mais de três décadas? Sei que não há má-fé. Correio e banco ignoram que a destinatária já não existe” (Kucinski, 2016).

Este capítulo também se conecta com o conceito de ressentimento, abordado por Ansart (2004), ao evidenciar o rancor e

a dor acumulados pelas vítimas diretas e indiretas da repressão. A falta de justiça e de respostas concretas por parte do Estado gera um sentimento de ressentimento que existe até hoje e assola as famílias das vítimas. Fazendo uma relação direta entre memória e ressentimento, o pai confessa:

É como se as cartas tivessem a intenção oculta de impedir que sua memória na nossa memória descanse; como se além de nos haverem negado a terapia do luto, pela supressão do seu corpo morto, o carteiro fosse um *Dybbuk*⁵, sua alma em desassossego, a nos apontar culpas e omissões. Como se além da morte desnecessária quisessem estragar a vida necessária, esta que não cessa e que nos demandam nossos filhos e netos (Kucinski, 2016).

Kucinski (2016) completa dizendo que o carteiro nunca saberá que a destinatária não existe; que foi sequestrada, torturada e assassinada pela ditadura militar. No capítulo intitulado "*Sumidouro de pessoas*", Kucinski relata a agonia de diversas famílias que tiveram parentes desaparecidos. K. compara a tragédia vivida por essas famílias ao Holocausto, mas faz uma ressalva: no Holocausto, os nazistas contabilizavam seus mortos, e as famílias sabiam onde os corpos estavam enterrados — ainda que fossem "vários em um só buraco". Já os órfãos da ditadura brasileira viviam na incerteza, pois os presos políticos desapareciam sem deixar vestígios. O exército sequer se responsabilizava pelos corpos. Diante disso, K. "sente que sua filha foi tragada por um sistema impenetrável, diferente de tudo o que ele havia conhecido, mesmo na Polônia" (Kucinski, 2016).

Para que possamos entender melhor o processo de escrita e (no) luto em Kucinski, recorreremos à Idelber Avelar, autor de *Alegorias da Derrota - A ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina* (2003):

O imperativo do luto é o imperativo pós-ditatorial por excelência. Nutrindo-se de uma recordação enlutada que tenta superar o trauma das ditaduras, a literatura pós-ditatorial, leva consigo as sementes de uma energia messiânica que, como o anjo benjaminiano da história, olha o passado, a pilha de escombros, ruínas e derrotas, num esforço

⁵ Na mitologia judaica, o *Dybbuk* é a alma insatisfeita que se cola a uma pessoa, em geral para atormentá-la. A palavra vem do hebraico *Devek*, que significa "cola".

para redimi-los, enquanto é empurrado adiante pelas forças do ‘progresso’ e da ‘modernização’” (Avelar, 2003, p. 239).

Ainda de acordo com Avelar (2003), no capítulo “A escrita do luto e a promessa de restituição”, o autor afirma que o trabalho do luto só pode ser finalizado a partir da narração de uma história. “Levar a cabo o trabalho de luto pressupõe, sem dúvida, a elaboração de um relato sobre o passado (...)” (Avelar, 2003, p. 236).

Analisando as narrativas de Gullar e Kucinski, percebemos que ambas se constituem pela escrita de luto e melancolia. Porém, para apontarmos uma diferença basilar entre elas, recorreremos a Freud (2013), que aponta uma estreita semelhança entre o luto e a melancolia. Ambos provocam um desânimo profundamente doloroso, desinteresse pelo mundo externo e perda da capacidade de amar. No entanto, o que os distingue é que, na melancolia, há também uma perda da autoestima e um empobrecimento do ego, acompanhados por sintomas físicos como insônia e falta de apetite. Enquanto o luto é desencadeado por uma perda concreta — a morte de alguém —, a melancolia decorre do afastamento do objeto amado, ainda em vida. No luto, é o mundo que se torna pobre e vazio; na melancolia, é o próprio ego que se esvazia.

Ao longo de *Rabo de foguete* (2008), notamos algumas passagens nas quais Gullar reclama de insônia e seus amigos lhe diziam que ele estava muito magro, ele não conseguia se alimentar direito, não tinha fome. Essa apatia, como vimos, é característica da melancolia. Enquanto estava no exílio, ele sentia falta da família e amigos, que continuaram no Brasil, estavam distantes fisicamente, mas vivos. A escrita de Gullar é, portanto, repleta de melancolia. Como podemos observar na passagem: “Que faço eu em Paris a esta hora da tarde? Tudo o que ocorrera até ali tinha a inconsistência de um sonho, era como se não houvesse de fato acontecido. Com um aperto no coração, lembrei-me de minha casa, de meus filhos, da Thereza e do meu gato siamês” (Gullar, 2008, p. 50).

Contrariando a escrita de Gullar, por sua vez, a escrita de Kucinski ao longo de *K.: relato de uma busca* (2016) é a escrita óbvia do luto, de um desligamento físico, imposto por conta do assassinato de sua irmã, pelo regime ditatorial militar. Freud (1996) associou a dificuldade cultural de lidar com os mortos à emergência do sinistro

na literatura. É o impedimento da percepção sugerido pelos olhos feridos, o emblema radical da presença do sinistro. O luto, geralmente, vem carregado por uma sensação de culpa e, como nos lembra Freud (2013), de remorso e autorrecriação. Observamos isso no capítulo "A matzeivá", no qual o K. "Sofre a falta dessa lápide, como um desastre a mais, uma punição adicional por seu alheamento diante do que estava acontecendo com a filha bem debaixo de seus olhos" (Kucinski, 2016). Esse é um sentimento que o acompanha por todo o relato, sempre se ressentindo por não ter dado tanta atenção à filha e por se fazer pouco presente em sua vida.

Feridas que Falam: A Permanência do Trauma e a Urgência da Memória

A Ditadura Militar no Brasil destruiu vidas e famílias, e qualquer tentativa de esquecimento ou minimização dessas tragédias representaria uma nova forma de violência contra as vítimas. As obras *Rabo de foguete* (2008), de Ferreira Gullar, e *K.: relato de uma busca* (2016), de Bernardo Kucinski, oferecem uma reflexão profunda sobre a importância da memória, alertando para o perigo de repetir erros históricos quando a sociedade apaga seus traumas.

Gullar, com seu relato sobre o exílio, e Kucinski, ao narrar o desaparecimento brutal de sua irmã e cunhado, expõem o peso dessas experiências, demonstrando que as cicatrizes da Ditadura permanecem vivas.

A memória, portanto, não é apenas uma forma de honrar o passado, mas um instrumento essencial para evitar que tais horrores se repitam. Tanto o ressentimento e a melancolia presentes na obra de Gullar, mesmo trinta anos após o exílio, quanto o luto permanente em Kucinski pela perda de seus familiares evidenciam a urgência em manter viva a lembrança desses tempos sombrios.

Essas obras, além de documentos literários de valor histórico, também representam formas de resistência política e social. Ao perpetuarem a memória da Ditadura, Gullar e Kucinski contribuem para que as futuras gerações compreendam as atrocidades cometidas, reforçando a importância de defender a democracia, a liberdade de expressão e os direitos humanos. Nesse sentido, os dois livros têm a importância de acentuar as incertezas sobre o que se

passou, contribuindo com o esforço histórico de luta na política da memória. Desse modo, suas narrativas se tornam não apenas testemunhos de um passado doloroso, mas também um alerta contra os perigos do autoritarismo.

Referências

- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (orgs.). In: **Memória e (res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- AVELAR, Idelber. **Alegorias da Derrota**. A ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina. Tradução de Saulo Gouveia. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- CASSIN, Barbara. Elogio do Relativismo Consequente. In: **Elogio da Tradução: Complicar o Universal**. Tradução de Simone Petry e Daniel Falkembach. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022, p. 97 a 175.
- FREUD, Sigmund. Lo siniestro. In: _____. **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. v. 3.
- FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. O preço de uma reconciliação extorquida. In: **O que resta da ditadura, 177-186**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- GUINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas: Autores Associados, São Paulo, 2012.
- GULLAR, Ferreira. **Rabo de foguete: os anos de exílio**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- KUCINSKI, Bernardo. **K.: relato de uma busca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, e-book.
- LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico (bis). In: **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- MIRANDA, Wander M. A memória contra a morte. In: **Cânones & contextos**. Anais. Rio de Janeiro, nº 102-103, p. 69-79, jul/dez 1990.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SANTOS, Viviane Aparecida. **Do ressentimento à cicatriz: memória e exílio em Ferreira Gullar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura). Faculdade de Letras. Universidade Federal de São João Del

Rei. 2010.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2004. p. 37-58.

CADERNO DIALÓGICO

O quarto volume da Coletânea **Caderno Dialógico – A potência das palavras**, organizada pelos doutores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), convoca o leitor a uma travessia que é, simultaneamente, exercício crítico e convite à imaginação pedagógica. Cada texto reunido nesta edição traz à tona reflexões urgentes sobre linguagem, educação, literatura e práticas formativas, compondo um mosaico plural de vozes que se encontram na força da palavra. O leitor pode se debruçar sobre a leitura, a linguagem, a interpretação e a interdisciplinaridade, reconhecendo que a palavra, em sua potência dialógica, permanece como lugar de criação, resistência e transformação.



ISBN 978-65-265-2265-3



9 786526 522653 >