

# EDUCAÇÃO

## E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: LINGUAGENS E DIÁLOGOS

**VOL. 3**



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

 **Pedro & João**  
editores

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

**Educação e Práticas  
interdisciplinares:  
Linguagens e Diálogos  
Vol. 3**



**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autoras e autores

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

---

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

**Educação e Práticas interdisciplinares: Linguagens e Diálogos. Vol. 3.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 453p. 16 x 23 cm.

**ISBN:** 978-65-265-0722-3 [Digital]

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

CDD – 370

---

**Capa:** Argila Design Editorial

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

**Design interno:** Wdson Fernandes

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

**Conselho Científico Ad Hoc:** Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexander Severo Córdoba (FURG); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Denize Araújo (UFPB); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Luciano Mendes Saraiva (UFAC); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcondes Cabral de Abreu (UFAM); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Richardson Lemos de Oliveira (Faculdade de Ciências Médicas – UNLP); Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sandra Pottmeier (UFSC); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

### **Conselho Científico 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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## OS ORGANIZADORES



**Wilder Kleber Fernandes de Santana** é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: [wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

## OS ORGANIZADORES



**Luciano Mendes Saraiva** é Professor Adjunto II 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. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e cultura. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da UFAC. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

E-mail: [luciano.saraiva@ufac.br](mailto:luciano.saraiva@ufac.br)

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>10</b>
<b>A cosmovisão do fazer, ler e escrever.....</b>	<b>10</b>
Dra. Maria de Fátima Almeida (PROLING-GPLEI-UFPB) .....	10
<b>ALMEIDA, Maria de Fátima. Movimentos dialógicos da Leitura e da escrita na escola. São carlos: Pedro e João editores, 2022. ....</b>	<b>11</b>
<b>AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>12</b>
Darcília Simões (UERJ-Seleprot/UEG) .....	12
<b>O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR DE ENSINO.....</b>	<b>29</b>
Geysa Rodrigues Costa (IESF) .....	29
<b>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS CONTEXTOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS .....</b>	<b>43</b>
Fernanda Filgueiras (USP) .....	43
Viviane Pinheiro (USP) .....	43
<b>AS DEFESAS DE MESTRADO E DOUTORADO DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO CORPUS E MARCAS DE ORALIDADE .....</b>	<b>57</b>
Alex Caldas Simões (UNIFESP) .....	57
Gabriel Magalhães Siston (IFES) .....	57
Sabrina Gonçalves Fim (IFES) .....	57
Adriana da Silva (PUC-MG) .....	57
<b>ENTRE NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA, O SENTIDO DA PROFISSÃO DOCENTE .....</b>	<b>73</b>
Francisco Ari de Andrade (UFC) .....	73
Júlia de Fátima Santos da Silva (UFC) .....	73
<b>INTERTEXTUALIDADE E MULTIMODALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA .....</b>	<b>88</b>
Evandro Reis ALVES (UFS) .....	88
Samuel de Souza MATOS (UFS) .....	88

<b>GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UM OLHAR PARA OS TEMAS TRANSVERSAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>103</b>
Aliquele Cristini da Silva (UEM) .....	103
Neil Franco (UEM) .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DA EDUCAÇÃO – SABE.....</b>	<b>119</b>
Marcela Moura Torres Paim (UFRPE) .....	119
Wagner Barros Teixeira (UNILA) .....	119
<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS SOCIAIS E ESCOLARES: EM TELA, CAMINHOS E FACES DA ESCRITA.....</b>	<b>131</b>
Francinalva Pereira de Sousa (UESPI) .....	131
Francisco Renato Lima (UNICAMP/UFPI) .....	131
<b>UMA ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIAL .....</b>	<b>148</b>
Márcia Barbosa de Moura (UFPI) .....	148
<b>AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS E O LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO NA ATIVIDADE DE LEITURA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>164</b>
Jane Miranda Alves (SEDUC-PA) .....	164
<b>EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESCOLAS, UERGS E UFFS NA 24ª FEIRA DO LIVRO DE ERECHIM (RS).....</b>	<b>189</b>
Marcela Alvares Maciel (UFFS) .....	189
Saionara Eliane Salomoni (Uergs) .....	189
Ana Carolina Martins da Silva (Uergs) .....	189
<b>TRAGÉDIA NA ESCOLA EM 2023: QUADRINHOS, REPRESENTAÇÃO, VISÃO PERFORMATIVA DE LINGUAGEM E PERCEPÇÃO DE MUNDO.....</b>	<b>204</b>
Maria Isabel Borges (UEL) .....	204
<b>ENUNCIADOS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES DE 1967 E 1988.....</b>	<b>224</b>
Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva (UNIPÊ) .....	224
Maria Verônica A da Silveira Edmundson (IFPB) .....	224

<b>ATELIÊ CIENTÍFICO DO GA: NOVOS HORIZONTES NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>246</b>
Lauren Waiss da Rosa (CEBGA/UNISINOS) Rosilene Inês Konig (CEBGA) .....	246
<b>A GÊNESE DO ENSINANTE-ARTEIRO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>257</b>
Leandro Ferraz (UFNT) .....	257
<b>O APORTE DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO COMBATE À EVASÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>271</b>
Marsani Josiani Viana Batista de Paula (UNIR) .....	271
Ariel Adorno de Sousa (U.A.) <sup>2</sup> .....	271
<b>O GÊNERO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>281</b>
Sandra Maria Lemos CAMPELO (UESPI) .....	281
<b>ENUNCIADOS DE ÓDIO COMO PRÓTESE/BENGALA PARA A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA EM ESCOLAS NO ALTO SERTÃO ALAGOANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE “VIOLÊNCIA ESCOLAR”.....</b>	<b>297</b>
Ismar Inácio dos Santos Filho (GELASAL; PPGLL-FALE) .....	297
José Daniel Cordeiro Pereira (SeMEd-Delmiro; UNIRIOS) .....	297
<b>ATIVIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2019-2022 PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>331</b>
Yasmin dos Santos Lima (UFC) .....	331
Mônica de Souza Serafim (UFC) .....	331
<b>FONOAUDIOLOGIA E LINGÜÍSTICA: INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS DIALÓGICAS PARA UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>347</b>
Lucas Manca Dal’ava (UNICAMP) <sup>1</sup> .....	347
Carla Salles Chamouton (UFMG) <sup>2</sup> .....	347
<b>PRÁTICAS DOCENTES NO ENCONTRO COM POÉTICAS MENORES .....</b>	<b>357</b>
Gizele Cristiana Carneiro (UFPR) .....	357
Kátia Maria Kasper (UFPR) .....	357



<b>TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EXPLICAR.....</b>	<b>369</b>
<b>EL DESISTIMIENTO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....</b>	<b>369</b>
Edilson Teixeira (UNR-ANEP) .....	369
<b>AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ.....</b>	<b>384</b>
Julio Ferreira Neto (UNICAMP) .....	384
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS EM MATEMÁTICA E PORTUGUÊS: MAPEANDO UM CAMPO INTERDISCIPLINAR COMO DISCURSO.....</b>	<b>397</b>
Adriano de Souza (Unipampa) .....	397
Sonia Junqueira (Unipampa) .....	397
<b>CONHECENDO MINHA HISTÓRIA: EXPERIMENTANDO O DIÁLOGO SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>413</b>
Stênia Tassiana Pereira de Oliveira (CINTEP/SEDEC-JP) .....	413
Ivonneclay Pontes de Sousa (UNOPAR/SEDEC-JP) .....	413
Adriana Bastos Oliveira (UFPB/SEDEC-JP) .....	413
<b>A PAJELANÇA MARAJOARA E “O MUNDO MÍSTICO DOS CARUANAS” DA MULHER PAJÉ ZENEIDA LIMA: UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL .....</b>	<b>428</b>
Huber Kline Guedes Lobato (ILC/UFPA) .....	428
Pedro Antonio de Brito Neto (PPHIST/UFPA) .....	428
<b>LEGISLAÇÕES DE AMPARO E APOIO A PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL: UM ESTUDO DISCURSIVO .....</b>	<b>445</b>
Wilder Kleber Fernandes de Santana; Richardson Lemos de Oliveira; Vanessa Santos da Silva; Kylderi Lima dos Santos Domingos; Luciana Quagliane Ribeiro; Leonara Leite Vidal; Adriana de Menezes; Patrícia Soares Augusto; João Batista Lucena; Wanderson Patrick da Conceição Nogueira; Luiz Leonardo Louzada Nobrega; Luciana Aparecida de Moraes Brigido; Isabelle Campos Moraes Rêgo de Araujo .....	445

## PREFÁCIO

### **A cosmovisão do fazer, ler e escrever**

**Dra. Maria de Fátima Almeida (PROLING-GPLEI-UFPB)**

A obra *Educação e Práticas interdisciplinares: Linguagens e Diálogos*, consta de três volumes, que integram diferentes áreas do conhecimento e pesquisadores de várias Instituições de Ensino. Os textos que compõem esses escritos são destinados a um público diverso e garantem maior visibilidade à interdisciplinaridade contemplando múltiplas esferas. Os pesquisadores/escritores têm, nestes livros, a oportunidade de divulgar suas produções e pesquisas.

Ao ler a obra apresentada, verificamos que os capítulos contribuem para repensar práticas metodológicas e aprofundar a interação entre as esferas envolvidas, como a linguística, a educação, a ciência cognitiva, a psicologia e a religião, conduzindo-nos a uma pluralidade de produções textuais/discursivas de maneira transdisciplinar e intersubjetiva. Observamos a articulação entre vastos campos epistemológicos, os quais carregam dois propósitos primordiais da palavra: ensinamentos e aprendizagens.

Ao receber o convite para prefaciar este trabalho, senti-me honrada e agradecida, pela quantidade e qualidade dos textos. Reafirmo o cuidado dos organizadores ao reunirem artigos heterogêneos e multissêmicos, abordando pontos de vista e sujeitos com olhares diversificados sobre as coisas, as palavras e o mundo, estimulando outros cientistas a se posicionarem quanto ao modo de ver/pensar/pesquisar.

A concretização das palavras e dos atos que constituem este trabalho poderá oferecer ao público-leitor textos construídos sob a ótica da palavra dialógica (BAKHTIN, 2006), que, conforme os organizadores, não esgota seus sentidos, mas reinventa-se em mobilidade, na relação entre textos, leituras e diálogos. Tudo isso

(re)vela a importância do fazer científico e da abordagem dialógica da linguagem.

Em uma perspectiva de visão humanizada, este evento comporta as três dimensões do agir de Bakhtin e o Círculo: o cognitivo, o ético e o estético. Encontramos, aqui, o diálogo entre consciências plurais e, em mesma proporção, singulares. Almejamos que esta obra contribua para novas práticas de ler e escrever em variados níveis de ensino e aprendizagem.

Com palavras inacabadas, reenunciamos Almeida (2022, p. 141):

*“Ser leitor responsável e responsivo não é só possível, mas também necessário para mudar o jeito e o modo de estar em todos os espaços que geram conhecimento e prazer de viver”.*

*“Ler é viver em harmonia e paz com a vida, que é nosso bem maior e que nos foi doada para vivermos constituídos uns com os outros”.*

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Movimentos dialógicos da Leitura e da escrita na escola**. São carlos: Pedro e João editores, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª. ed. Editora WMF Martins Fontes. Tradução do Francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, 2006.

## AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Darcilia Simões (UERJ-Seleprot/UEG)<sup>1</sup>

### Palavras iniciais

Historicamente, a língua inglesa se consolidou como língua internacional. Durante muito tempo era impensável a comunicação em outro idioma no mundo dos negócios. Colocada entre as línguas mais faladas no mundo (perdendo apenas para o Mandarim e para o Inglês), o Espanhol é a terceira delas. Assim, é possível encontrar falantes de Espanhol nos Estados Unidos, nas Filipinas (antiga colônia espanhola) e até mesmo na África.

Como instituições humanas, as línguas e quem as fala têm seus avanços e seus retrocessos. Conquistam e perdem falantes em decorrência do prestígio dos países que as usam. A língua portuguesa, neste sentido passou a gozar nos últimos anos de maior prestígio internacional em função de fatores como o tamanho de suas populações, a relativa juventude dos seus falantes, a sua distribuição no mundo e, por conseguinte, as oportunidades de negócios com estes mesmos países.

Centrando-nos na língua portuguesa, temos que o Português, falado por aproximadamente 272 milhões de pessoas em todo o mundo, mostra-se em plena expansão graças às boas perspectivas econômicas que se vêm desenhando no início do século XXI. Hoje<sup>2</sup>, o comércio e a indústria, especialmente no Brasil (maior reduto de falantes do português), desfrutam do interesse internacional, particularmente no âmbito do agronegócio.

Como língua oficial, a língua portuguesa atua em oito países distribuídos em quatro continentes: Europa, África, América e Ásia; em ordem alfabética, são Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Em Macau (antiga possessão portuguesa) o Português é oficial, ao lado do Chinês (mais especificamente, do dialeto cantonês), e é a base de línguas crioulas no que constituía a antiga Índia Portuguesa (Damão, Diu e

---

<sup>1</sup> UERJ-Seleprot/UEG-Poslli/Brasil. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3946956008433392> Contato: [darciliasimoes@gmail.com](mailto:darciliasimoes@gmail.com)

<sup>2</sup> Este texto foi escrito em 2018.

Goa). Todavia, a geografia da língua portuguesa hoje ultrapassa as ex-colônias de Portugal. Atualmente há importantes comunidades portuguesas na Austrália, Canadá, Estados Unidos, Venezuela e mesmo em outros países da Europa como França e Luxemburgo.

Nesse mapeamento, destaca-se o Brasil, maior país lusófono tanto em extensão como em população. O Brasil contribuiu na expansão dos horizontes da língua para além das áreas citadas anteriormente, disseminando-a também no Oriente Médio e no Extremo Oriente, cujos exemplos mais representativos são as comunidades dos *decasséguis* (cujo significado é *os que trabalham longe de casa*), no Japão, e a dos *brasilibaneses* (brasileiros de origem libanesa que emigraram, fizeram o caminho contrário ao de seus ancestrais), no Líbano.

Consequentemente, a língua portuguesa hoje se apresenta como relevante no mundo dos negócios, e falar Português ganhou relevância ao lado do Inglês, do Espanhol e do Mandarim. Portanto, expande-se a necessidade de formação de recursos humanos e de produção de materiais que considerem o aprendiz estrangeiro, buscando observar as diferentes cosmovisões que se projetam nos idiomas e, por isso, exigem tratamento diferenciado no processo didático-pedagógico ante nativos e não nativos.

### Alguns traços teóricos

Inicialmente, é preciso observar o que destaca Leffa (1988, p. 3):

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua** e **língua estrangeira**. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2.

Assim sendo, nossa abordagem é destinada a classes de que participam alunos estrangeiros (não falantes de Português), o que requer, portanto, considerar diferentes modos de pensar e representar o mundo.

Por força dessas e de outras características relevantes, emergiu a área de Português Língua Estrangeira — PLE — que possibilitou a

visibilização de especialistas, então convocados a oferecer inúmeros cursos de formação inicial e, principalmente continuada, de atualização para professores de PLE no Brasil e no exterior. Instituições como o Ministério de Relações Exteriores do Brasil, Embaixadas do Brasil no exterior, Universidades Estrangeiras, UNESCO e União Latina, entre outros, ocuparam-se desta promoção desde 1991.

Muitos são os métodos de ensino de línguas praticados. No entanto, quando se trata de uma língua estrangeira, há variáveis significativas a considerar, as quais poderão garantir ou não a eficiência do método praticado.

Leffa (1988) descreve vários métodos para o ensino de línguas estrangeiras e aponta a abordagem da gramática e da tradução (AGT), que teria como base a língua materna (L1), como sendo a mais antiga. Nessa perspectiva,

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 4).

Embora muitas outras metodologias tenham sido desenvolvidas ao longo do tempo, ainda se percebe a prevalência equivocada do ensino da língua estrangeira a partir da tradução para a língua materna. Nessa ótica, a visão do aprendiz não se expande, pois não se habitua a deslocar-se de sua experiência na língua materna para uma nova experiência na L2.

Segundo Widdowson (1991, p. 83), os objetivos dos cursos de língua, em geral, visam a desenvolver quatro habilidades: **falar, compreender a fala (ouvir), ler e escrever**. Assim sendo, verifica-se a necessidade de uma **perspectiva multimodal: percepção/compreensão áudio-oral e percepção e compreensão visual**. Diferente do que afirma Widdowson nessa obra, entendemos que as quatro habilidades são ativas e produtivas. Observe-se o esquema proposto pelo autor, ao qual nos contrapomos:

	Produtiva/ativa	Receptiva/passiva
Meio auditivo	falar	ouvir
Meio visual	escrever	ler

Esquema de Widdowson (1991, p. 84)

Por que nos contrapomos? Porque entendemos que as quatro habilidades implicam quatro atividades, portanto, **quando há atividade há produção**, por isso não aceitamos a hipótese de ouvir/ler como práticas receptivas/passivas.

Assim sendo, a prática de ensino para a comunicação, ou seja, uma prática que efetivamente instrumentaliza os falantes para a interação não pode basear-se exclusivamente na construção biunívoca de formas equivalentes a partir de uma tradução direta. Considerando-se a inscrição cultural nas formas da língua, é imprópria a orientação dos aprendizes a buscar traduções (mesmo com uso de dicionário) sem que se leve em conta as imagens socioculturais contidas nas palavras e expressões em estudo.

Widdowson acrescenta, em sessão posterior da obra em foco, a reciprocidade entre falar/ouvir, corroborando assim nosso entendimento sobre a não passividade do ouvir. Como decorrente do uso, falar e ouvir se completam e são interdependentes. Assim sendo, a orientação efetiva dos estudantes implica a prática oral para que seja possível incorporar hábitos de uso que consolidam a aprendizagem eficiente da língua-objeto. Ressalta o autor que a atividade de fala é acompanhada de signos não vocais (gestos, expressões faciais, movimentos corporais etc.) que, juntamente com os sons vocais, compõem a imagem (signo icônico-indicial) do que se quer dizer. Logo, **o aprendiz precisa ser orientado a observar e interpretar os signos vocais e não vocais associados** com que se constrói a interação por meio do falar/ouvir, e a partir do que serão percebidas as diferenças culturais, em especial entre falantes de línguas diferentes.

- **Culturas diferentes têm cosmovisões diferentes**

O modo de ver o mundo, o modo de pensar varia de um indivíduo para o outro de acordo com a cultura em que cada um está imerso. Assim sendo, a visão de mundo, ou percepção de realidade, se

constrói de modo distinto, isto é: um falante do português brasileiro se distingue até mesmo de um falante de português europeu, mesmo sendo apenas uma variação idiomática. Logo, um falante lusófono traz uma cosmovisão bem diferente de um anglo-saxão, por exemplo. Essa visão de mundo particular, que varia dependendo principalmente da cultura, é chamada de **cosmovisão**.

A cosmovisão, como conceito, abarca as maneiras de conhecer e identificar os elementos componentes do mundo, sejam eles existenciais sejam cognitivos. Desse modo, os falantes organizam seu conhecimento segundo suas experiências que, a seu turno, são emolduradas pelos contextos geográficos e sócio-históricos. Cosmovisão é, portanto, a maneira como uma sociedade vê o mundo; sua perspectiva, seu ponto de vista em relação a cada tema.

**Uma cosmovisão é um quadro interpretativo, tal qual um par de óculos, através do qual se vê o mundo.** Ela se refere a qualquer conjunto de ideias, crenças ou valores que fornecem uma estrutura ou mapa que ajudam a entender o mundo e suas relações internas. Especificamente, uma cosmovisão contém uma perspectiva particular em relação, pelo menos, a cada um desses dez assuntos: teologia, filosofia, ética, biologia, psicologia, sociologia, direito, política, economia e história. Podem ser incluídas outras áreas, como as artes, porém, estas dez disciplinas são englobantes e atuam como uma teia de ideias em interação, que contribuem para uma visão total do mundo e da vida.

Considerada a cosmovisão dos aprendizes, constata-se a importância do desenvolvimento da competência sociolinguística que, a seu turno, demanda interação cultural. Mas há que se observar o que destaca Ribeiro (2013, p. 248), sobre o que cabe ao docente na visão de Silva:

Fazer com que os aprendizes se comportem como as pessoas da cultura-alvo, mas de dar oportunidade para que os alunos interpretem os significados dessa cultura. Isso quer dizer que seja capaz de tornar-se responsável por suas próprias palavras, que ao se expressarem sejam compreendidas pelos interlocutores da outra cultura sem que esses sejam forçados a mudar o seu comportamento. (SILVA, 2003, p. 91)

Uma abordagem na dimensão cultural visa a fortalecer fronteiras e ultrapassar os limites das culturas que interagem, o que



implica a reciprocidade de viver no espaço cultural da língua-alvo (L2), ao mesmo tempo que traz esse falante para a esfera cultural da língua de partida (L1). Cada língua traz em si sua matriz cultural, logo é impossível conhecer uma L2 isolada de seu contexto de uso, que é o que a mantém viva.

O foco do nosso artigo é o ensino das expressões idiomáticas. Inicialmente, nos apoiamos nas teorias e estudos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de vocabulário; posteriormente, na teoria fraseológica. Os estudos sobre o vocabulário forneceram o embasamento teórico para a seleção e elaboração de atividades para o ensino das expressões idiomáticas. A teoria fraseológica permitiu distinguir as expressões idiomáticas de outras unidades fraseológicas.

Segundo Bakhtin (2000), todo texto está sempre em diálogo com outro texto, seja pelo conteúdo temático, seja pelo propósito ou pela polifonia que carrega, ao traduzir diferentes concepções de mundo e revelar determinados valores. Aragão (1992) reafirma a perspectiva bakhtiniana, quando ressalta o papel da língua que, para a autora, ratifica o mundo, revela o estilo de vida, os valores culturais de um determinado grupo social, além de indicar mudanças na sociedade e, por fim, revitalizar-se como resultado das correlações entre estruturas linguísticas e sociais.

Os dois autores destacam, assim, a função da língua como perpetuadora de determinadas ideologias, que encontram, nas unidades fraseológicas (UF) de diferentes tipos, um canal para sua divulgação.

## As expressões idiomáticas no ensino de PLE

- **Os semas e a interpretação**

As unidades da língua são constituídas de unidades menores, traços semânticos distintivos, denominados **semas**. Segundo Pottier, há subcategorias de semas: (i) os **semas constantes** (específicos e genéricos), que pertencem à denotação e são um subconjunto de semas do semema que constituem o semantema, e (ii) os **semas variáveis ou virtuememas**, que pertencem à conotação e são um subconjunto de semas do semema que constituem o classema. Por exemplo, **cavalo** teria por semas constantes específicos: animal, mamífero etc. e constantes genéricos: **animado e não humano** e por

semas variáveis: força, útil etc. A partir destes últimos, podem-se construir metáforas como **Aquele lutador é um cavalo**, frase que se refere à força do lutador, comparando-a à força de um cavalo, operando assim no eixo do **virtuema, ou sema conotativo**.

A compreensão do sentido de uma UF demanda conhecimento linguístico e cultural dos interlocutores que dela fazem uso e, nessa compreensão, os sememas ou semas conotativos têm papel fundamental. De acordo com Ceia (2010), este termo foi cunhado para designar um **conjunto de traços mínimos distintivos de significação (semas)** que se referem à substância do conteúdo de um **signo mínimo (morfema ou lexia)**, em que o autor classifica as diversas espécies de semas como **semas específicos, semas genéricos e semas virtuais ou conotativos, também designados virtuemmas**.

Assim tem-se:

SEMAS	TIPOS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO DE SEMA	EXEMPLOS DE ITENS VOCABULARES
	Específicos	se referem à substância do conteúdo de um signo mínimo formando sua imagem denotativa	Serve para sentar-se	específico de cadeira, banco, sofá, poltrona etc.
	Genéricos	traços mínimos que permitem agrupar signos, classificando-os	Peças de mobiliário:	cama, mesa, cadeira, aparador etc.
	Virtuais (virtuemmas)	Traços significativos eventuais decorrentes de conotação.	Amor	Coração, flores, perfume, canção, poema, etc.

Quadro com os tipos de semas, produzido por Simões.

Os semas e virtuemmas caracterizam, de uma forma instável e variável, o significado dos lexemas e, na visão de Greimas (1973), podem corresponder ao que se entende por sentido particular ou acepção de uma palavra. Surgem dos usos contextuais de um ou mais lexemas, como atesta a **lexia** (unidade do léxico: vocábulo, expressão, locução etc. composta de monemas relacionados por um alto índice de inseparabilidade) **cabeça**, em **Ele é o cabeça do levante**. O lexema

**cabeça** possui, em sua figura nuclear, por exemplo, semas como /+ **extremidade/** e /+ **superioridade/**, mas o contexto, aliado ao conhecimento linguístico, fornece as pistas necessárias à compreensão da expressão, tanto pela economia dos semas quanto pela polissemia inerente a eles, também, em função do contexto.

Assim, a utilização de um virtuemema (sema conotativo), na compreensão das expressões idiomáticas, por exemplo, permite que, **através de comparações**, o usuário de uma língua possa fazer referência a uma unidade prototípica para categorizar, conceitualizar e lexicalizar situações concretas que, depois, metafórica ou metonimicamente, se tornam configuradoras de situações gerais.

Vilela (2003, p. 430) mostra que uma comunidade linguística se utiliza de traços específicos de um dado referente para lexicalizar suas intenções: por exemplo, ao usar a unidade fraseológica **fazer gato e sapato de alguém**, referindo-se a uma situação que nem de longe remete aos semas **gato e sapato**, quando tomados isoladamente, mas que pelo contexto e pela aceitação/uso passa a representar uma intenção e uma situação comunicativa.

De acordo com Zuluaga (1980, p. 15), uma **UF** é também chamada de expressão **fixa** porque seu traço constitutivo é a fixação. Como unidades fraseológicas funcionam como unidades em diferentes níveis gramaticais e, com muito poucas exceções perfeitamente identificáveis, estão formadas por combinações de palavras. **A fixação é a característica das UF que determina o “seu lugar” na língua**, não sendo consideradas expressões formadas livremente em cada ato de fala, senão repetidas como estruturas pré-fabricadas.

Uma UF como **fazer gato e sapato de alguém** é classificada na fraseologia como uma **lexia complexa**. **Trata-se de uma expressão idiomática, unidade funcional significativa de comportamento lexical**. É **funcional** porque nasce no uso da língua; é **lexical** porque se torna indecomponível, tal e qual qualquer unidade vocabular observada no plano semântico. Exemplificando: a unidade lexical **mesa** corresponde a, por exemplo, **móvel composto de um tampo horizontal**, que geralmente se destina a fins utilitários: refeições, jogos, escrita, costura, apoio etc., a **unidade fraseológica fazer gato e sapato de alguém** significa **usar e abusar de alguém**, exclusivamente naquela construção, que se trata de uma expressão idiomática.

Uma **expressão idiomática** é um conjunto de palavras que se caracteriza por não ser possível identificar seu significado mediante o sentido literal dos termos analisados individualmente.

Dessa forma, em geral, é muito difícil ou até mesmo impossível traduzi-las para outras línguas, pois são construídas historicamente a partir da experiência sociocultural dos falantes, carregando intrinsecamente valores exclusivos de dada cosmovisão.

- **Abordagens fraseológica e lexicológica**

A fraseologia descreve o contexto no qual uma palavra é usada. Isto com frequência inclui sequências e empregos típicos, tais como expressões idiomáticas, verbo preposicionado, e unidades integradas por várias palavras. **Unidades fraseológicas são, portanto, grupos de palavras estáveis com significados parcial ou plenamente transferidos** (ex.: **bater as botas**: morrer).

As UF **são estruturas fixas ou semifixas** que fazem parte da comunicação cotidiana de todas as línguas, mas que podem passar despercebidas ao falante comum pelo grau de enraizamento que evidenciam no seio da comunidade linguística. Trata-se das chamadas **fraseologias (ou frasemas)**, um tipo específico de estrutura complexa com a aparência de um sintagma livremente criado, cujo sentido global se fixou por um processo de repetição diacrônica de uma mesma sequência de palavras.

Podemos dividir o sistema fraseológico, tendo como suporte teórico a fórmula proposta por Eugenio Coseriu **sistema-norma-fala**, em três grandes áreas: **Locuções, colocações e enunciados fraseológicos**, estes últimos subdivididos em **parêmsias e fórmulas de rotina**. Por sua vez, em cada área, as unidades fraseológicas agrupam-se de acordo com a sua categoria gramatical, a função sintática, o grau de mobilidade ou independência textual etc. Exemplos: 1) **Locuções**: Loc. Prepositivas – **em vez de**; loc. adjetiva – **duro de roer**; 2) **Colocações**: Verbo (V) + Nome (N) (função sujeito) – **deflagrar um incêndio, correr um boato**; V + Preposição (Prep.) + N (função objeto) – **entrar em conflito, pôr em funcionamento**; Advérbio (Adv.) + Adjetivo (Adj.) — **diametralmente oposto**; Adj. + N – **grandes superfícies**, etc. 3) **Enunciados fraseológicos**: a) **Parêmsias** (provérbio ou alegoria breve) – **O cão é o melhor amigo do homem; Mais vale um pássaro na mão que dois a voar; As paredes têm ouvidos**; b) **Fórmulas**

**de rotina – Olá, tudo bem?; Peço imensa desculpa.; Como vai a sua saúde?; Desejo-lhe rápidas melhoras.; Com os melhores cumprimentos.**

**As UF se opõem ao chamado discurso livre e se definem pela fixidez e pela opacidade semântica**, quer no nível da recepção quer da reprodução. Importa, conseqüentemente, observar que a maior ou menor dificuldade na sua interpretação dependerá fortemente da experiência dos falantes e do grau de conhecimento da língua objeto. Como se pode compreender, a complexidade e heterogeneidade das expressões que se enquadram no escopo fraseológico levaram-nos a circunscrever este trabalho ao âmbito apenas das UF do tipo expressões idiomáticas.

A lexicologia é a parte da linguística que estuda o vocábulo quanto ao seu significado, constituição mórfica, variações flexionais e classificação formal ou semântica em relação a outros vocábulos da mesma língua, ou comparados com os de outra língua, em perspectiva sincrônica ou diacrônica.

Segundo Maria João Marçalo,

A lexicologia, enquanto ciência do léxico, estuda as relações deste com os outros sistemas da língua, mas sobretudo a relações internas do próprio léxico. A lexicologia abrange domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, e relaciona-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. Neste âmbito, as relações semânticas de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia interessam à lexicologia.<sup>3</sup>

O que nos interessa da fraseologia e da lexicologia são o carácter da fixidez das expressões como UF e a participação do léxico da língua, uma vez que há momentos em que somente uma UF pode exprimir de modo adequado o que se quer dizer.

---

<sup>3</sup> <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lexicologia/> Acesso em 18.fev.2019

## As expressões idiomáticas na aula de PLE

As fraseologias, e as expressões idiomáticas em particular, transpõem para a sala de aula um contexto que aproxima os participantes da aula de LE do contexto de imersão e os motiva, também pelas suas características, para o uso intensivo da língua-alvo.

Arrolamos então algumas **expressões idiomáticas** do inglês e suas correlatas em português, para que se possa constatar que **o significado do todo não decorre da soma das partes**.

A tradução literal de uma expressão idiomática pode resultar num fato como:

Cada cultura, entretanto, tem as suas variações sobre o mesmo tema. Por isso, não se assuste caso ouça alguém desejar a um ator que ele “quebre a perna”. Pode parecer agressivo, mas não o é para os artistas britânicos, por exemplo. A expressão, que também é utilizada nos Estados Unidos, não deve ser compreendida em seu sentido literal. O desejo, nessas circunstâncias, pode ser traduzido simplesmente como a torcida para que o artista faça uma boa apresentação.<sup>4</sup>

O que se deduz disso é que a expressão *Break a leg!* que significa **Boa sorte!** foi traduzida literalmente e acabou se fixando na memória dos artistas de teatro como **Quebre a perna!**, e assim a usam sem cerimônia.

**As UF são construções linguísticas restritas a um determinado contexto cultural e a uma comunidade de falantes.** Referindo-se apenas a expressão idiomática, Dubois (1990, p. 330) afirma que “é qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla”. Por isso, **o mecanismo de inferência é pouco produtivo no âmbito das expressões idiomáticas**; isso porque **estas são em geral resultantes de expressões metafóricas, são os virtuemats que são ali ativados, enquanto a inferência vai apoiar-se nos semas específicos ou, no máximo, nos genéricos.** Assim sendo, uma expressão inglesa como *Hold your tongue*, cujo significado é **Fique em silêncio**, constrói-se a partir da ideia de que guardar a língua representa não falar o que

---

<sup>4</sup> <http://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/quebre-a-perna> Acesso em 18.fev.2019

não deve. Daquela expressão já resulta em português **Guarde a língua dentro da boca.**

O léxico de uma língua não só está composto de palavras de acesso fácil (por exemplo pelo dicionário), mas também está cheio de construções que constituem a sabedoria popular expressando emoções, sentimentos, crenças, superstições, sutilezas do pensamento do falante nativo da língua-alvo.

**No léxico estão inscritas as expressões idiomáticas (EI) que são elementos linguísticos formados por duas ou mais palavras que apresentam fixação/repetição no uso, cujo valor semântico não corresponde à soma de seus elementos constituintes.** São fortemente influenciadas pela cultura que subjaz à língua em questão e, geralmente, não são compreendidas por falantes que não compartilham desta cultura.

Embora as EI sejam peculiares a cada língua, são expressões universais, porque todas as línguas naturais delas fazem uso. Entretanto, cada sociedade apresenta um conjunto de expressões que são criadas e utilizadas segundo suas visões de mundo e suas manifestações culturais. **As EI promovem a perda total do valor semântico de seus elementos quando isolados e adquirem um valor convencionalizado pela sociedade;** ou seja, no caso das EI, o plano da expressão não corresponde ao plano do conteúdo, são, portanto, idiomáticas já que seu significado, na maioria dos casos, é opaco por não ser deduzido por suas partes; por isso a inferência não funciona nesses casos.

Portanto, as EI integram as línguas e, segundo Jorge (2001, p. 216), “elas descrevem, pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires... Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade”.

**As EI são idiosincrasias que individualizam uma dada comunidade;** são particularidades que caracterizam um povo e representam a cultura partilhada por ele. Elas são criadas no decorrer do tempo a partir das vivências e experiências de um povo, sendo metáforas do que se passa/passou. Vamos ao exemplário:

<b>El em inglês</b>	<b>El correlata em português</b>	<b>Significado</b>
A shot in the dark	Descascar o abacaxi	Solucionar uma situação difícil
Sit on the fence	Enfiar a faca	Cobrar um preço muito alto por um serviço ou mercadoria.
Hold your tongue	Ficar em silêncio, calar	Não falar demasiado
A piece of cake	Fácil	Algo muito simples
When pigs fly	Nunca	Situações impossíveis
Sick as a dog	Muito doente	Que merece cuidados
It takes two to tango	Uma andorinha não faz verão	Necessidade de ajuda
	Quando um não quer dois não brigam	Uma contenda precisa de dois atores
It costs an arm and a leg	Custa muito caro	Custa mais do que se pode pagar
Break a leg!	Boa sorte!	Augúrio de sucesso
Rule of thumb	Regra de ouro	Máxima ou princípio moral decisivo
Blow off some steam	Explodir, soltar fogo pelas ventas	Estar muito furioso, muito bravo
See eye to eye	Concordar	Frente a frente
Once in a blue moon	Uma vez na vida, raramente	Um evento raro
Let the cat out of the bag	Contar um segredo	Dar com a língua nos dentes



- **Sugestão de atividade**

Complete a tabela com expressões idiomáticas em Inglês que correspondam às EI em Português: [Respostas possíveis em vermelho.]

El em português	El em inglês	El em português	El em inglês
Me deixe em paz.	Leave me alone.	Ele é cara de pau.	He had the audacity to say that. She is shameless. Poker face.
Deixe as coisas rolarem.	Let's leave well alone.	Não me leve a mal.	Don't get me wrong!
Vá em frente.	Keep you head up!	Está rolando um clima entre...	They are connecting.
Mandar bem demais.	Go great guns.	Não ser refém de algo.	Don't let your fears win out.
Meter o pau em algo ou alguém.	To bash something/someone.	O gato comeu sua língua (quando alguém não quer falar).	Has the cat got/gotten your tongue?
Não enche o saco!	Do not piss me off! Stop pulling my leg!	Dar bandeira.	You are making a fool of yourself! Stop

			drawing attention to yourself!
Estou frito.	My goose is cooked.	De grão em grão a galinha enche o papo.	Little strokes fell great oaks. Great oaks from little acorns grow.

Marque com um X as expressões apropriadas para completar o elemento em destaque nas frases.

1	<i>I wish you much success at the premiere of your play.</i>
(a)	Deixe-me em paz!
(b)	Vá em frente.
(c)	Quebre a perna!
(d)	Não enche o saco.
2.	<i>I started to do what I did not know. I'm in trouble.</i>
(a)	Quando um não quer, dois não brigam.
(b)	Estou frito!
(c)	Choveu no molhado.
(d)	O gato comeu sua língua?

3.	When he sees the result, my boss <i>is going to be a best.</i>
(a)	Vai soltar fogo pelas ventas.
(b)	Vai me encarar.
(c)	Vai me deixar em paz.
(d)	Vai deixar rolar.

### À guisa de conclusão

Nesse artigo, buscamos discutir algumas questões metodológicas sobre o ensino de português para estrangeiros, pautando-nos em estudos e propostas de pesquisadores que se dedicam ao ensino de português PLE.

Optando pelo ensino na perspectiva comunicativa, tentamos explorar as expressões idiomáticas como um caminho produtivo para a aprendizagem da língua portuguesa pelo estudante estrangeiro, uma vez que aprender uma língua implica compreender sua cultura, e as EI são formas de expressão que compactam modos de pensar caracterizam molduras socioculturais específicas e, desse modo, obrigam o aprendiz a “transplantar-se” para o novo contexto, buscando pensar e expressar-se como o falante da língua-alvo, no caso, o inglês.

Por fim, além de uma listagem de EI inglesas seguidas de suas correlatas em português, propusemos duas atividades de aplicação em que o estudante deve operar em mão dupla: na primeira atividade, ele parte de EI portuguesas e vai buscar suas correlatas em inglês; na segunda atividade, o aprendiz deverá identificar EI portuguesas que correspondam a expressões inglesas.

Supomos que dessa forma possamos deixar uma razoável contribuição para a linha de Ensino de Português como PLE.

### Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. “O ensino de português como língua não-nativa.” **Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa.** São Paulo, 2006.

- CEIA, Carlos. “Sememas.” **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index>. s.d. (acesso em Acesso em 18.fev.2018).
- DUBOIS, Jean et alii. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. Tradução de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, EdUSP, 1973.
- LEFFA, Vilson J. “Metodologia do ensino de línguas.” [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em 18.jan.2018.
- MCINTOSH, Colin. **Cambridge Advanced Learner’s Dictionary**. User’s Guide. 4th Edition. Cambridge: Cambridge University Press, s/d.
- RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba. “(RE)Significações no ensino de português língua estrangeira: teoria e aplicação.” In **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**, por Kleber Aparecido da SILVA e Danúcia TORRES, 247-256. Campinas: Pontes, 2013.
- SILVA. Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Stuart Hall. Kathryn Woodward/ Vozes, 2003.
- VILELA, Mario “Os estereótipos da metáfora animal: gato por lebre.” <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3975.pdf>, s.d.
- WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José C. P. Almeida Filho. 2 ed. Campinas: Pontes, 1991.
- ZULUAGA, Alberto. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Verlag Peter D. Lang., 1980.

## O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR DE ENSINO

Geysa Rodrigues Costa (IESF)<sup>1</sup>

### Introdução

O lúdico como estratégia didática vem contribuindo para o desenvolvimento da criança pois o mesmo tem a sua importância na aprendizagem assim como no conhecimento desse sujeito auxiliando na sua criatividade, interação com o outro e crescimento pessoal desenvolvendo suas habilidades: cognitivas, motoras, sociais, emocionais, afetivas.

Assim o lúdico torna-se uma excelente estratégia pedagógica para ser trabalhado com alunos que apresentam deficiência na sala de aula regular pois intensificam a sua criatividade, a sua imaginação, concentração, confiança, espontaneidade, a sua interação e vínculo com os colegas, sua autoestima, sentem-se mais estimulados, soltos, confiantes pois estão participando ativamente das atividades e do processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula regular.

Nessa perspectiva, o brincar na educação pode ser considerado um instrumento de motivação e estímulo a diversas habilidades, como a expressão do pensamento e da linguagem, a compreensão do mundo à sua volta, a percepção de si e dos outros, a resolução de conflitos e na construção de valores éticos, que vão refletir também em toda sua vida social (SILVA, 2020).

Em relação ao movimento mundial pela educação inclusiva temos como uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse sentido, a escola passou a ser a peça fundamental na quebra do paradigma da exclusão, adotando adequações e medidas inerentes ao atendimento da pessoa com deficiência contribuindo com as leis e políticas destinadas à Educação Especial e Inclusiva.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF); E-mail: geysarodrigues08@gmail.com.

Nesse contexto, a escola deve adequar seu espaço fazendo uso de ferramentas que auxiliem no processo de desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social da pessoa com deficiência.

O presente texto se faz de extrema relevância, pois iremos analisar e discutir a prática inclusiva da escola, tendo como base a legislação da Educação Especial dentro de um contexto histórico social. Dessa forma, este estudo analisará a relação deste marco com a recorrente prática educativa inclusiva no ambiente escolar discutindo sobre o manejo, uso e aplicabilidade das estratégias lúdicas no atendimento dos educandos com deficiências dentro da sala regular como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1990).

Dessa maneira, a lei da inclusão vem nos dizer que o sistema educativo deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades, da mesma forma que o aprendizado ao longo da vida dos educandos com deficiências. Paralelo a isso os sistemas educacionais devem garantir as condições de permanência, participação, aprendizagem e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena do ser, garantindo o seu acesso ao currículo em condições de igualdade e promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Portanto, o presente texto tem como objetivo ressaltar o papel do lúdico como estratégia educativa, visto que se transforma em uma didática com a função de explorar a capacidade dos educandos com deficiências como um meio de comunicação, abstração e compreensão do mundo que os rodeia.

### **A inclusão como um processo contínuo no ambiente escolar**

O educando da educação especial precisa ser acompanhado e incluído de acordo com o marco legal existente. Assim, a escola passou a ser a peça fundamental para quebrar barreiras da discriminação e exclusão, pois estes educandos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino regular. Desta forma, o ensino dos educandos com deficiências precisa ser específico não somente em referência às particularidades do quadro da deficiência, como também em relação à individualidade de cada sujeito.

No que diz respeito ao desenvolvimento dos educandos com deficiências, é visto que eles apresentam dificuldades e

comprometimentos por limitações de ordem neurológica e intelectual, peculiares ao próprio indivíduo, que exigem intermédios específicos para sua constituição como na condição de aprendizes.

Dito isso, a escola deve adequar seu espaço fazendo uso de ferramentas que auxiliem no processo de desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e sociocultural do educando com deficiência. Daí surge a necessidade de uma educação lúdica para auxiliar esse processo de aquisição de conhecimento.

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2003, p.57).

De acordo com o referido autor, a educação lúdica faz parte do processo de formação da criança. O lúdico possibilita um aprendizado significativo, que é vivenciado através das experiências do seu cotidiano. Diversas são as contribuições das estratégias lúdicas para a formação da criança, dentre elas, pode-se dizer que ao se relacionar com outras crianças, ao dividir um jogo, a criança vivencia novos conceitos e estes o ajudam a resolver seus próprios conflitos, pois manifesta-se sentimentos e emoções que colaboram sobretudo para a constituição de sua identidade enquanto sujeito no mundo.

Por meio deste estudo poderemos perceber a importância do ato de brincar e o espaço que esse deve ter no processo de ensino-aprendizagem do educando com deficiência, além de proporcionar aos professores da sala regular um aprimoramento de suas competências e habilidades quanto ao uso das estratégias lúdicas em sua prática diária.

O papel do professor nesse momento é fundamental, pois este deve propiciar um espaço que seja acolhedor, com recursos e situações que proporcionem desafios, motivem e estimulem a curiosidade e a necessidade do educando. O professor deve estimular o educando a fim de que este alcance os objetivos de aprendizagem predeterminados, sem restringir a sua espontaneidade e imaginação.

De acordo com Santos (2003, p. 34), para aprender, a criança com deficiência precisa de obstáculos significativos e adequados.

A atividade lúdica através de jogos é necessária e serve de estímulo para a interação, para o desenvolvimento ajudando na autoestima dos educandos, oportunizando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Os educadores precisam ampliar seus conhecimentos a respeito do lúdico para que estes possam dar uma aula mais dinâmica e prazerosa (SANTOS, 2003, p. 34).

Em suma, a atividade lúdica norteia trabalhos pedagógicos que visam o desenvolvimento significativo do educando, uma vez que a brincadeira e o jogo constituem um veículo privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino aprendizagem.

### **Ludicidade e inclusão**

A Convenção da Guatemala (1999) foi ratificada pelo Brasil com o Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, onde Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Ao ser promulgada declarou que as pessoas com deficiências têm o mesmo direito que todos e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Descreve também, a discriminação como toda exclusão, ou diferenciação com base na deficiência que impeçam ou anulem o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Assim, a educação inclusiva vem ganhando grande repercussão e espaço nas últimas décadas, com o intuito de oportunizar uma melhor aprendizagem aos educandos com deficiências (BRASIL, 2001). É preciso, portanto, que se tenha um ambiente que seja diferenciado e favorável à aprendizagem desse educando, no qual ele se aproxime do seu cotidiano sociocultural e se diferencie da sala de aula tradicional e convencional que sempre frequentou, buscando conquistá-lo com esse novo ambiente e assim ajudá-lo no processo de aprendizagem.

Entretanto, barreiras são encontradas pelos professores do ensino regular durante esse processo, mesmo com o conhecimento de que o lúdico como estratégia metodológica no ensino e na aprendizagem pode ser um meio de desenvolvimento do educando com ou sem deficiência em diferentes aspectos, e não só no cognitivo.



Segundo Kulisz (2006, p. 96-97) “o lúdico é um recurso de inestimável valor pedagógico. [...] o brincar é uma atividade de aprendizagem”.

Todavia, observam-se bloqueios por alguns profissionais da educação na aplicação da ludicidade em sua prática docente, em que estes estão preocupados com a transmissão dos conteúdos programáticos em sala de aula, não permitindo assim, que os educandos usem os jogos e brincadeiras na sua forma natural, acreditando que o lúdico e a aprendizagem não podem ocupar o mesmo espaço. Em outros casos há a cobrança tanto por parte da escola como dos pais, pelo desenvolvimento da área cognitiva do educando, sendo o lúdico considerado como momento não produtivo ou como premiação por uma atividade que foi realizada.

Para Vygotsky (2007, p. 6) a brincadeira e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem à criança comportamento além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras, a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

Alguns professores sabem da importância de agregar o lúdico à sua prática pedagógica, apesar de não o incluírem, pois usam a forma tradicional na abordagem em sala de aula. Esses professores conservam o pensamento convencional, de que o lúdico seja uma forma de aprendizagem ineficiente. É preciso que esses professores ao longo da sua prática educativa rompam a sua prática tradicional de ensino e acolham essa nova tendência de ensino.

Pensa-se deste modo que, para remediar esta situação, é preciso de algo que seja inovador visando dissolver barreiras que este educando encontrou durante o processo de aprendizagem e que dificultou seus conhecimentos e aquisições.

Desta forma, compreendemos o uso das estratégias lúdicas como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiências, levando em consideração que o lúdico, oportunizando-os com a possibilidade de aprender de forma diferenciada e divertida, motivando-os assim no desenvolvimento da sua aprendizagem. Pode-se dizer que a ludicidade, como estratégia de ensino, conduz a uma nova forma de aprender seja para todos os

alunos, transformando aquele aprendizado tradicional em algo expressivo.

De acordo com Silva (2020), ao inverter o processo de aprendizagem impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural da criança, a escola desconsidera sua identidade e suas diferenças. Acredita-se que para instigar o educando e proporcionar seu desenvolvimento e inclusão, é preciso propor atividades prazerosas, desafiadoras, significativas e que despertem o interesse e a sociabilização. Desse modo, as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica de desenvolvimento e inclusão.

Para Kishimoto (2011, p. 26) o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, em que favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação do grupo, preparando o educando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

O lúdico tem seu papel na evolução e desenvolvimento do ser humano, já que através dele que se aprende a conhecer e respeitar regras, além de favorecer a autonomia ao educando. Ao brincar, o educando explora tudo o que está ao seu redor, assim como os conteúdos, proporcionando a este, uma aprendizagem significativa de maneira prazerosa agregando assim conhecimentos.

Segundo Kishimoto (2006, p. 46),

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. É por meio dos jogos e brincadeiras realizados em sala de aula que o educando será estimulado na sua criatividade, na forma de expressar-se e na sua espontaneidade, pois ao brincar trabalha-se a imaginação e desperta o desejo do conhecer e do saber.

Dessa maneira, o exercício lúdico é uma atividade condutora ao desenvolvimento integral, ou seja: as vivências lúdicas trabalham ao mesmo tempo a motricidade, a atenção, a memória, o raciocínio, a criatividade, a aprendizagem, a ansiedade, a organização espacial, a coordenação motora, o esquema corporal, etc. (BRASIL, 2006, p. 38).

Os exercícios lúdicos e as práticas lúdicas ao serem aplicados como práticas pedagógicas além de desenvolverem integralmente os educandos, com ou sem deficiências, transformam conteúdos tradicionais e convencionais em atividades prazerosas, motivacionais e envolventes, pois há o interesse, condicionamento e desenvolvimento pelo que está sendo instruído.

Para Huizinga (2000, p. 12),

A atividade lúdica está presente na instituição de ensino e contribui para o processo de inclusão do educando especial. Este, incluso no processo, se sente bem no ambiente escolar, participa das atividades, há uma interação com a turma, se sente aceito no ambiente da sala de aula, se diverte, se sente livre, além do processo de aprendizagem. O jogo naturalmente proporcionará, ao educando com deficiência, uma forma de aprender diferenciada e a sua socialização e interação no ambiente escolar.

Enfim, o lúdico vem a ser, portanto, uma metodologia diferenciada que oportuniza a utilização de jogos e brincadeiras em várias estratégias de aprendizagem, viabilizando dessa forma que sejam desenvolvidas a criatividade, autonomia, subjetividades e especificidades dos educandos com ou sem deficiências.

## **Sugestões de atividades para a inclusão**

### **1. Trabalhando com o alfabeto lúdico**

#### Materiais:

- Letras móveis de plástico;
- Tampinhas de garrafa;
- Cartela de Ovo;
- Cola para E.V.A e Isopor

#### Objetivos:

1. Reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
2. Desenvolver a concentração, raciocínio e foco;
3. Fortalecer a coordenação motora fina do movimento de pinça;
4. Formar pequenas palavras;

5. Encaixar as letras no local adequado;
6. Relacionar o pareamento das letras;

### Desenvolvimento

Pedir que o aluno encaixe as letras do alfabeto uma por uma na posição correta, peça que escolha uma letra, a nomeie e logo coloque na posição correta na cartela; o jogo pode ser usado também para saber se o aluno relaciona a letra escolhida com uma palavra que tenha a inicial da letra sorteada, por exemplo: se o aluno segura a letra P, peça que o mesmo diga uma palavra que inicie com essa letra.

**Figura 1** - Alfabeto na Cartela de Ovo



Fonte: elaborada pela autora

## **2. Toca do coelho**

### Materiais:

- Números móveis de plástico;
- Embalagens de Danone;
- Tampa da Caixa de Pizza ou Outra (pode ser circular, hexagonal, retangular ou quadrada);

- 1 bola de gude;
- Cola para E.V.A e Isopor;
- Papel de presente para cobrir a tampa.

#### Objetivos:

1. Trabalhar equilíbrio,
2. Trabalhar a coordenação motora,
3. Trabalhar noção espacial,
4. Trabalhar atenção, concentração e percepção;
5. Estudar as operações matemáticas;
6. Trabalhar com números pares e ímpares;

#### Desenvolvimento:

Entregar a caixa para o aluno brincar, tentando fazer a bola entrar nas tocas do coelho. Pode-se jogar em duplas ou trios, cada criança segura uma ponta e tem que coordenar os movimentos com o colega para conseguir acertar, combinando em qual número irão jogar. O professor poderá lançar desafios aos alunos a colocarem a bolinha na sequência numérica correta, ou que somem os pontos das tocas acertadas. Pode-se usar esse jogo para fazer vários desafios de soma, subtração, multiplicação e trabalhar também somente números pares e ímpares.

**Figura 2:** Toca do Coelho



**Fonte:** elaborada pela autora

### 3. Meses do ano

#### Materiais:

- Papel Contact;
- Figuras relacionadas ao mês e o nome de cada impresso

#### Objetivos:

1. Reconhecer períodos e meses do ano, utilizando calendário;
2. Relacionar períodos e meses do ano, utilizando calendário;
3. Produzir a escrita de uma data apresentando o mês do ano;
4. Nomear os meses do ano através das gravuras;
5. Reconhecer a ordem de cada mês.
6. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.

#### Desenvolvimento:

Primeiramente pergunte ao aluno se ele sabe quais são os meses do ano. Apresentar ao mesmo todos os meses. Em seguida, o professor deve apresentar ao aluno todas as gravuras fazendo questionamentos sobre o que observa nelas, como por exemplo: se a escolha for a gravura que indica a data festiva Carnaval. Fazer perguntas ao aluno o que observa na mesma.

Assim que terminar de apresentar nomes de todos os meses do ano e as gravuras, fazer a associação imagens e nomes dos meses do ano. O objetivo do jogo é que o aluno possa aprender sobre os meses do ano relacionando com as figuras. Por exemplo: Dia das Mães, procurar a figura que se relaciona a festividade dia das Mães e ao achar associar que o mês é Maio (Mês das Mães). O objetivo é que o aluno aprenda de forma lúdica os meses pelas gravuras apresentadas.

**Figura 3:** Meses do Ano



Fonte: elaborada pela autora

#### 4. Quebra cabeça copa do mundo

Quais habilidades serão trabalhadas nesta atividade?

##### Materiais:

- Caixa quadrada média com tampa;
- Cartolina verde;
- Papel cartão verde;
- Cola;
- Bandeiras impressas de países da copa;
- Papel camurça verde.

##### Objetivos:

1. Desenvolver raciocínio lógico;
2. Desenvolver a atenção, concentração, percepção, memória e o pensamento lógico;
3. Desenvolver a coordenação motora;
4. Exercitar a memória visual;
5. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;
6. Analisar estratégias para a montagem;
7. Conhecer a história e os nomes de alguns países que jogarão na copa de forma lúdica.

### Desenvolvimento:

Fazer a apresentação de cada um dos países que irão jogar na copa do mundo. Aqui o professor poderá apresentar cada um e algumas curiosidades para que chame atenção do aluno. Poderá juntamente com o aluno realizar pesquisas das cores que compõem a bandeira, se há algum símbolo ou frase na bandeira e o seu significado.

Após este estudo o professor deverá trabalhar com o lúdico usando os países em formato de quebra cabeça em cubos para que o aluno a partir do molde da bandeira impressa reproduza e termine alinhando as peças no lugar adequado e assim formar determinada bandeira. O professor também poderá perguntar ao término do jogo que bandeira é aquela que o aluno estava montando.

**Figura 4:** Quebra Cabeça Copa do Mundo



Fonte: elaborada pela autora

### **Considerações finais**

A concepção da inclusão educacional expressa o conceito da sociedade inclusiva, aquela que não elege, classifica e segrega indivíduos, mas que modifica seus ambientes, atitudes e estruturas para tornar-se acessível a todos. Dando como garantia o direito de todos à educação e pela valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, sexuais, físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, linguísticas, dentre outras.

Deve-se, portanto, promover o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiências na sala regular. Sabe-se



que as escolas constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, como por exemplo, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando assim a educação para todos.

Assim, durante a vida educacional, os alunos com deficiências encontram dificuldades na assimilação dos conteúdos, por serem usados métodos tradicionais, os quais dificultam a sua aprendizagem. Desta forma, o presente artigo versou sobre o papel do lúdico como ferramenta motivacional no desenvolvimento do ensino aprendizagem de crianças com deficiências na sala de ensino regular. Discorrendo sobre a importância dessa ferramenta na inclusão da pessoa com deficiência e no seu desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e sociocultural levando o aluno a socialização e aprendizagem de forma significativa.

Nesse contexto, novas estratégias lúdicas e educacionais no ensino de educandos com deficiências dentro das salas regulares, são criadas para motivar o prazer em aprender, através de atividades com jogos que estimulem a participação e o interesse por parte dos educandos com deficiências.

Portanto, ficou evidente as barreiras que são encontradas pelos professores do ensino regular durante esse processo, porém é preciso que este profissional da educação pesquise, busque recursos ou estratégias que auxiliarão o seu aluno, promovendo ou ampliando suas possibilidades de participação e atuação nas atividades, nas relações sociais, na interação social e nos espaços escolares, contribuindo assim para o avanço desses estudantes no meio educacional.

## Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa**

**do Brasil.** Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. MEC/ Brasília, DF, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KULISZ, B. **Professores em cena:** O que faz a diferença? 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Vanussa Sampaio Dias da. **O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recurso-metodologico> na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-fundamental.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS CONTEXTOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Fernanda Filgueiras (USP)<sup>1</sup>

Viviane Pinheiro (USP)<sup>2</sup>

### Introdução

A psicologia é um campo do conhecimento que, por tratar de seres humanos em contextos sócio-culturais, trava diálogos importantes para a fundamentação de práticas pedagógicas. A partir da consideração de que a educação é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por diferentes dimensões e saberes, é fato que a psicologia não tem condições de dar todas as respostas às inúmeras questões suscitadas na prática escolar cotidiana, muito menos de atender às demandas dela oriundas. No entanto, respeitadas as suas devidas limitações, constitui instrumento fecundo na compreensão das características psicológicas do aluno e do professor, assim como sobre todo o campo de relações estabelecidas na complexa rede que envolve o ensino e a aprendizagem, configurando-se como uma ciência que ocupa posição de destaque na fundamentação de práticas pedagógicas (COLL, 2014).

Distante da relação entre psicologia e educação que perpassa uma fundamentação calcada na universalização, na classificação e no determinismo das características individuais para potencializar o desenvolvimento do aluno ou culpabilizá-lo por seu fracasso, vê-se na psicologia da educação a possibilidade de ampliar o “conhecimento do contexto escolar que pode oferecer as finalidades e uma nova ética (ótica) para compreender e situar o objeto da Psicologia no interior da instituição” (CUNHA, 1994). Dessa forma, a subjetividade e a natureza das relações pessoais e institucionais passam a ter um papel mais relevante, levando à compreensão do desenvolvimento humano dentro de uma escola em sua função social e política, para além da

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP); E-mail: fernandafilgueiras@usp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); E-mail: vipinheiro@usp.br

identificação de dificuldades de aprendizagem e de comportamento (GUZZO et. al., 2010).

Nessa perspectiva, a psicologia da educação elucida suas contribuições na formação de educadores ao se aproximar de outras áreas do conhecimento, produzindo importantes reflexões interdisciplinares sobre temáticas e práticas educativas (MACHADO, 1995). A moralidade, a construção de valores e das normas sociais, as relações entre cognição e afetividade no desenvolvimento humano, as relações interpessoais, institucionais e de poder e a resolução de conflitos são exemplos de temas que, considerados transdisciplinares ou, pelo menos, interdisciplinares, podem receber contribuições dos diálogos da psicologia com outras áreas, corroborando, sobremaneira, a formação inicial de educadores (ARAÚJO, 2008).

Não apenas tecer reflexões a respeito de temáticas e práticas educacionais, a psicologia tem papel importante para a compreensão, que se faz urgente na formação dos educadores, de que não basta saber ensinar (COLELLO, 2013; MARTÍNEZ, 2009), mas promover, como afirma Martín (2003), a *instrução* e a *formação* do ser humano, de forma inseparável no processo educativo. Isso significa favorecer aos futuros educadores a desconstrução de concepções de escola enraizadas em um modelo diretivo de educação, no qual, seguindo os princípios do iluminismo, a razão é tida como única fonte de conhecimento verdadeiro, sendo o professor a figura central de todo o processo (MORENO MARIMÓN, 2000). E, em seu lugar, construir a possibilidade de uma concepção educacional que esteja aberta e dialogue com a complexidade do ser humano, considerando como integrado ao seu desenvolvimento cognitivo, os aspectos afetivos e sociais.

A necessidade de uma formação integral (DELORS, 1999), inscrita em um campo de desejos, polêmicas e objetivos que circunscrevem diversas áreas da sociedade e da academia, tornou-se ainda mais pungente diante dos desafios trazidos pela pandemia de Covid-19 à educação brasileira, que foi drasticamente atingida pelo enfrentamento de grandes desafios, com as necessárias e aligeiradas adequações educacionais, que impactaram a saúde mental e as trajetórias acadêmicas de estudantes e docentes.

Considerando esse cenário complexo e atípico, no qual os alunos estavam retornando às atividades educacionais presenciais e só então

conheceriam o *campus*, é que emerge este relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido no planejamento e implementação da disciplina *Psicologia Escolar, Desenvolvimento e Práticas Escolares*, no Projeto de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP. Vale salientar que a formação de professores, na referida disciplina, integra o estágio supervisionado, a reflexão teórica e práticas inovadoras visando formar os futuros docentes tendo em vista os desafios contemporâneos e a necessidade de fomentar uma educação de qualidade para todos.

### **Descrição da disciplina**

A disciplina aborda a análise das práticas escolares e utiliza elementos da psicologia para enriquecer a compreensão do significado das condutas individuais e coletivas dos educandos e docentes, abrangendo os aspectos intelectuais, afetivos e éticos. O curso problematiza as perspectivas do desenvolvimento, da aprendizagem e das relações interpessoais para a construção de uma escola capaz de dialogar com os apelos da sociedade contemporânea. A perspectiva, portanto, é de se apropriar das teorias psicológicas, problematizá-las e, de forma contextualizada, transformá-las em novos conhecimentos que articulem as áreas da Psicologia e da Educação.

As aulas foram estruturadas pedagogicamente em trilhas de aprendizagem, com o objetivo de explorar e refletir sobre diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem humana por meio de metodologias que mobilizassem os licenciandos (MORÁN, 2005), buscando compreender a complexidade do ser humano e a construção do conhecimento em consonância com os novos paradigmas educacionais. Cada trilha foi norteada por uma questão central, que foi problematizada ao longo das aulas.

#### *Trilha 1 - Concepções e reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem*

Na trilha 1, refletimos sobre teorias que versaram sobre como construímos conhecimentos e como ocorre o desenvolvimento humano. Abordamos de forma crítica tais teorias, buscando compreender a complexidade do ser humano e a construção de

conhecimentos de acordo com novos paradigmas acadêmicos.  
Problematização: Como construímos conhecimentos?

#### *Trilha 2 - Valores, projetos de vida e aprendizagem socioemocional*

Na segunda trilha, estudamos, no campo da psicologia moral, como construímos valores, emoções, sentimentos e projetos de vida. Também refletimos sobre o papel da escola nesse processo.  
Problematização: Como construímos valores, sentimentos, emoções e projetos de vida?

#### *Trilha 3 - Práticas escolares para a formação integral*

A trilha 3 perpassou a emergência de necessidades educacionais demandadas pelo mundo contemporâneo. Refletimos sobre as tendências atuais, a ideia de educação integral e as mudanças necessárias para a construção de uma escola que favorece a formação para a cidadania. Levantamos as práticas escolares que podem favorecer a educação integral, considerando os diálogos teóricos da disciplina com outros campos do conhecimento.  
Problematização: Quais práticas escolares atendem à formação do sujeito em sua complexidade?

O processo formativo e avaliativo na disciplina contou com dois percursos integrados: o percurso personalizado e o percurso colaborativo. O percurso personalizado constituiu a possibilidade de cada estudante traçar seu percurso na disciplina, estabelecendo relações entre as teorias psicológicas estudadas e outras, de seu repertório ou interesse, constituindo uma rede complexa de conhecimentos. Para tanto, os estudantes realizaram a criação autoral de um *Diário de Bordo*, em formato virtual, traçando um percurso individual de reflexão sobre os principais fundamentos teóricos das trilhas propostas, além da expressão de seus pensamentos e sentimentos ao longo do percurso de aprendizagem ao responderem às problematizações propostas, explorando como poderiam incorporar esses conhecimentos em suas vidas e futuras práticas docentes. A avaliação se deu por meio de devolutivas periódicas por parte da docente responsável pela disciplina e dos monitores sobre os registros realizados. Ao final desse percurso personalizado, os estudantes também retomaram o *Diário de Bordo*, com o objetivo de

avaliar seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo da disciplina, de acordo com critérios pré-estabelecidos.

O percurso colaborativo consistiu em um trabalho em grupo de até seis integrantes para a elaboração de uma proposta de intervenção, considerando possíveis contextos educacionais do estágio supervisionado, tais como escolas de ensino fundamental e médio, organizações do terceiro setor e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros. O desafio inicial foi de desenvolver práticas escolares orgânicas, inovadoras, sustentáveis e viáveis direcionadas ao contexto educacional escolhido pelo grupo, para a promoção da formação integral, integrando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Como abordagem metodológica, adotou-se o Design Thinking (IDEO, 2009). Essa abordagem baseou-se no pensamento do design como uma ferramenta para a solução criativa, sistêmica e colaborativa de problemas, alinhando os diálogos conceituais estabelecidos na disciplina com as necessidades do contexto educacional analisado.

Essa proposta pressupunha diferentes ações por parte dos licenciandos, organizadas nas etapas de trabalho do DT, como apresentadas na figura a seguir.

**Figura 1** - Etapas do percurso colaborativo



Fonte: As autoras, com base em IDEO (2009)

Na etapa **ouvir**, os estudantes realizaram diversas visitas ao contexto escolar e coletaram informações, evitando pré-julgamentos, para entender as necessidades das pessoas e da instituição. Munidos das informações, passaram à etapa **criar**, na qual refinaram os problemas levantados, elegendo um para a elaboração da proposta de intervenção. Então, levantaram as teorias psicológicas e outras, de

diversos campos do conhecimento, que poderiam dar suporte ao projeto. Apresentaram ideias e entraram em consenso para a elaboração da proposta. Por fim, a etapa **entregar** consistiu primeiramente em elaborar um protótipo, suscetível à revisão. Foi realizada uma atividade denominada “aquário” (*fishbowl*, em inglês), em que contamos com professores convidados e com a colaboração dos estudantes dos outros grupos para dar devolutivas e sugestões sobre os protótipos. Após essa atividade, a proposta de intervenção recebeu ajustes e chegou à sua versão final, materializada em um produto virtual (como um site, cartilha, blog, etc) apresentado ao final do curso para a turma e a ser entregue ao contexto educacional.

Durante o processo, os grupos fizeram registros das etapas do trabalho, documentando cada etapa do percurso. A avaliação se deu de modo processual, sendo que os grupos foram acompanhados pelos monitores e pela docente responsável pela disciplina.

Tanto no percurso personalizado, quanto no percurso colaborativo, procuramos o desenvolvimento de competências e habilidades, que julgamos essenciais para a formação dos discentes como futuros professores da educação básica, considerando: Pensamento crítico e reflexivo; Curiosidade e criatividade; Comunicação e argumentação; Autoconhecimento; Empatia e colaboração; Responsabilidade social (NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 2012).

### **Descrição do perfil discente**

A disciplina contou com a participação de duas turmas de estudantes advindos de diversas licenciaturas (Letras, Matemática, Física, Ciências Biológicas, dentre outras) ao longo do ano letivo de 2022. A caracterização geral dos discentes deu-se por meio de uma avaliação diagnóstica, logo no início de cada semestre letivo. O instrumento utilizado foi um formulário eletrônico, que incluiu perguntas abertas e fechadas. No primeiro semestre, contamos com a matrícula de 56 jovens adultos, dos quais 38 responderam ao formulário. Já no segundo semestre, tivemos uma turma com 65 alunos matriculados, sendo que 45 deles responderam ao formulário. O perfil dos discentes pode ser observado no infográfico a seguir.



Infográfico 1 - Perfil dos discentes



Fonte: as autoras.

É possível observar um grupo predominantemente jovem, com idades entre 18 e 25 anos. Essa faixa etária demonstra que os participantes estão no início de sua vida adulta, iniciando na vida acadêmica. Além disso, vale salientar que a vivência prática em estágio não remunerado em escolas, contribuiu para ampliar o debate entre teoria e prática. Outro fator relevante está relacionado à realidade social desses alunos, que conciliam o estudo com o trabalho. A necessidade de trabalhar enquanto frequentam o ensino superior revela o desafio enfrentado diante das demandas acadêmicas e profissionais, o que levou, inclusive, alguns alunos a não concluírem a disciplina.

Quanto às perguntas abertas, os discentes puderam expressar seus sentimentos em relação ao futuro profissional e o que esperavam em relação à disciplina. Sentimentos como angústia, incerteza, ansiedade, medo, preocupação, apreensão, dúvida e insegurança se mesclavam aos sentimentos de empolgação, paixão, confiança e

esperança. “Entender melhor como funcionam os processos de construção de conhecimento e aprendizagem”, “entender como certas práticas escolares influenciam na aprendizagem do aluno” e “construir um arcabouço que permita compreender melhor os dilemas de sala de aula” foram as respostas mais recorrentes sobre suas expectativas em relação à disciplina.

Os dados provenientes da avaliação diagnóstica foram fundamentais para conhecermos, *a priori*, quem eram nossos alunos e a realidade por eles vivenciada para além da sala de aula. Por acreditarmos em uma educação integral, não focada apenas no aspecto cognitivo, reconhecendo também a importância das dimensões afetivas e sociais, optamos intencionalmente por uma abordagem que favorecesse um ambiente de aprendizagem acolhedor, considerando os sentimentos e as expectativas dos estudantes, visando uma formação mais significativa.

## **Resultados**

Apresentaremos, a seguir, alguns resultados da disciplina, de forma a discutir a formação inicial de professores pela proposta de educação integral, significativa e contextualizada.

Os resultados obtidos por meio do trabalho em grupo no estágio supervisionado revelam propostas educacionais inovadoras e sustentáveis alinhadas às necessidades dos contextos investigados, integrando conhecimentos da Psicologia, da Educação e de outras áreas, assim como os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Algumas dessas propostas de intervenção foram:



*Como me sinto na escola* é um ebook apresentado como um guia de fácil acesso sobre fundamentos teóricos da aprendizagem socioemocional. Além do aporte teórico, o ebook traz uma proposta prática e aplicável, a fim de destacar a importância das emoções e sentimentos dentro do contexto escolar, por meio da dinâmica “varal das emoções”.



*Projetos de vida: um roteiro possível*, trata de um guia cujo propósito central é trabalhar o conteúdo "projetos de vida" em atividade oral, escrita e artística, de forma colaborativa, visando minimizar a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Sugere atividades colaborativas sobre projetos de vida que visam incentivar os alunos a continuarem frequentando a escola, além de objetivar também atrair novos estudantes.



*Emoções na escola* é uma cartilha de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar melhor com os conflitos escolares. A partir de um conjunto de histórias do cotidiano escolar são propostas discussões para o desenvolvimento de empatia, identificação e ideias de resoluções de problemas por parte dos alunos, com a orientação do professor aplicador da atividade.

*Cultura brasileira do ponto de vista da comunidade chinesa na escola You Hua* é uma proposta lúdica, que visa favorecer o envolvimento de crianças imigrantes chinesas, que ainda não dominam completamente a língua portuguesa, por meio de um jogo pedagógico. Mesmo em grupos com diferentes níveis de fluência, as crianças terão a oportunidade de compartilhar e aprender sobre referências culturais brasileiras, sem desconsiderar a sua cultura de origem.

Ao final da disciplina, os alunos responderam a um formulário de autoavaliação. Eles deveriam refletir sobre sua atuação durante todo o percurso de aprendizagem e identificar quais competências mais desenvolveram. Destacamos abaixo algumas dessas reflexões:

“Autoconhecimento, porque durante toda a graduação a gente é instigado a pensar na prática docente, nos problemas da escola, na aprendizagem do aluno, mas nunca sobre nós mesmos. Nunca sobre como nós nos enxergamos nesse processo, nunca sobre os motivos que nos fizeram chegar até aqui.”

“A curiosidade e criatividade e a empatia. Cada parte da matéria me deixou cada vez mais interessada sobre educação e como aplicar coisas que aprendi dentro de sala de aula de um jeito que meus alunos venham a entender o que estou passando e se interessarem como eu me interesse pelas coisas.”

“Talvez a comunicação em grupo seja algo em que eu me desenvolvi espantosamente. Antes dessa disciplina eu era extremamente "travado" para tudo que envolvesse apresentação e fugia do púlpito em qualquer chance que tivesse. Porém, ao final do curso notei como, ao contrário de fugir, eu queria falar, sentia a necessidade de me expressar e colocar para fora o que eu pensava. A isso sou muito grato à professora.”

“Eu diria que foram as relacionadas ao autoconhecimento. Esse foi um diferencial na verdade, não lembro de outra disciplina que me fez refletir tanto sobre minha identidade, vivências e motivações.”

As falas dos alunos destacam aprendizagens significativas em relação ao autoconhecimento, curiosidade, criatividade, empatia e comunicação em grupo. A importância de refletir sobre si mesmos e suas motivações no processo de formação docente, algo muitas vezes negligenciado ao longo da graduação, parece ter despertado e fortalecido o interesse dos estudantes pela educação. Ademais, foi mencionado positivamente o desenvolvimento da habilidade de comunicação na superação do medo de se expressar em público. Este ponto, em especial, é muito relevante, pois o trabalho docente é também um trabalho de comunicação. Já o autoconhecimento foi considerado um diferencial, ao proporcionar reflexões profundas sobre identidade, experiências e motivações no percurso personalizado. Essas perspectivas evidenciam a importância de abordar não apenas os aspectos profissionais, mas também pessoais dos futuros professores, contribuindo para um desenvolvimento mais humano e consciente.

Ainda no mesmo formulário, os alunos foram convidados a destacar o que consideravam de mais positivo na disciplina para sua formação:

“Os conceitos estudados são muito importantes e de grande valia. A professora é muito engajada e fala francamente das dificuldades enfrentadas na educação. Ter vários monitores facilita o processo e

eles trazem contribuições relevantes para o curso. Testar algumas metodologias ativas nesse momento de formação também é importante para sabermos o que funcionaria em nossa prática docente. Ter um percurso individual e outro colaborativo foi importantíssimo, esses dois lados despertam habilidades diferenciadas e ambos têm muito a contribuir para nós enquanto futuros professores.”

“O que mais me marcou na disciplina foi ver que os métodos e as teorias estudadas eram realmente aplicados na prática em sala de aula. Isso me ajudou muito a compreender os conceitos e entender a sua aplicação. Eu amei todos os temas abordados e o estímulo à autorreflexão é um marco da disciplina.”

“O ponto mais importante da disciplina para mim foi a conexão que a professora se esforça para ter com os alunos, tornando a sala de aula um ambiente muito gostoso de se estar. As atividades em grupo também foram muito interessantes para a aula não ser muito cansativa.”

“O diário de bordo, acho que foi uma oportunidade para realizar reflexões e uma maneira da professora conhecer mais os alunos, acho que os professores de graduação são bem distantes no geral.”

“Destaco como positivo, a forma leve como a professora explicou assuntos muito complexos, pois é um exemplo de como podemos tornar leve uma matéria complicada para os alunos.”

Podemos notar, pela expressão dos discentes, uma visão positiva sobre a disciplina e as estratégias de ensino utilizadas. Valorizam a importância dos conceitos estudados, a sinceridade da professora ao abordar criticamente as dificuldades existentes na educação brasileira, assim como a contribuição dos monitores na disciplina. A oportunidade de experimentar metodologias ativas foi considerada relevante para a prática docente na aplicação prática das teorias estudadas. O diário de bordo, por exemplo, foi percebido como uma oportunidade de reflexão e aproximação entre os alunos, a professora e os monitores. Além disso, a conexão estabelecida pela professora em sala de aula e a criação de um ambiente respeitoso e acolhedor para todos. Por fim, a forma acessível de explicar assuntos complexos foi apreciada como uma maneira de tornar o aprendizado mais agradável. Essas análises refletem a valorização das práticas pedagógicas adotadas e o impacto positivo na formação dos futuros professores.

## Considerações finais

A experiência relatada teve como propósito contribuir com a formação de professores para atuação na educação básica, articulando a reflexão e a problematização, à luz de teorias psicológicas em diálogo com outros campos do conhecimento. O estágio supervisionado foi adotado como estratégia de aprendizagem, utilizando a abordagem do Design Thinking (IDEO, 2009). A proposta consistiu em desafiar os licenciandos a desenvolver práticas escolares de forma orgânica, inovadora, sustentável e viável, que contribuam para a formação integral dos alunos (COLELLO, 2013; MARTÍNEZ, 2009). A aprendizagem personalizada foi valorizada, combinando momentos individuais e colaborativos, utilizando metodologias ativas de aprendizagem.

A disciplina proporcionou aos futuros professores reflexões e problematizações embasadas em contextos reais de atuação. A partir disso, foram exploradas as possibilidades de construção de uma escola que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, posicionando os licenciandos como atuantes em tal movimento (ARAÚJO, 2008). A aprendizagem personalizada, com aprofundamento do autoconhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a vida, nos campos pessoal, social e profissional, combinada com momentos de trocas de experiências em grupos, favoreceu uma formação mais abrangente e alinhada às demandas atuais da educação básica. Esperamos com tais resultados inspirar outros docentes e pesquisadores na formação de professores, visando possibilidades de construção de uma escola transformadora e significativa.

## Referências

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pró-posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, 2008.
- COLELLO, Silvia. A formação docente para além do ensinar a ensinar. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Org.) **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Ed. Sarandi, 2013.
- COLL, César. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Psicologia na escola**: caminhos de uma prática. São Paulo. Tese de Doutorado. IPUSP, 1994.

DELORS, Jacques. (Org). **Educação**: Um tesouro a descobrir São Paulo: MEC/Cortez, 1998.

GUZZO, Raquel. S. L.; MEZZALIRA, Adinete S. C.; MOREIRA, Ana Paula Gomes; TIZZEI, Raquel Pondian; SILVA NETO, Walter Mariano de Faria Silva. **Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação.**

**Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. especial, 131 – 141, 2010.

IDEO. **HCD - Human Centered Design**: Kit de ferramentas. EUA: Ideo, 2009.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995

MARTÍN, Xus. **Tutoria**: técnicas, recursos y actividades. Barcelona: Alianza, 2003.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. In Valéria Amorim ARANTES (Org.) **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORENO MARIMÓN, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In Maria Dolores. BUSQUETS et al. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 2000.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educar para a vida e para o trabalho**: desenvolvendo transferência de conhecimento e habilidades para o século XXI. 2012.



## AS DEFESAS DE MESTRADO E DOUTORADO DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO CORPUS E MARCAS DE ORALIDADE<sup>1</sup>

Alex Caldas Simões (UNIFESP)<sup>2</sup>

Gabriel Magalhães Siston (IFES)<sup>3</sup>

Sabrina Gonçalves Fim (IFES)<sup>4</sup>

Adriana da Silva (PUC-MG)<sup>5</sup>

### Introdução

Nas salas de aulas de escolas, diz-se estar trabalhando com os gêneros orais quando o professor faz perguntas ao aluno; os deixa ler ou conversar; ou, ainda quando os alunos apresentam seus trabalhos – que nada mais são do que uma leitura de um texto escrito, sem maiores interações entre os alunos ou entre os alunos e o professor. Não nos enganemos, tais situações se constituem em trabalhos com a oralização e não com a oralidade (MARCUSCHI, 2007). O trabalho com a oralidade, inscrita em gêneros orais, ainda é muito recente e escasso em comparação com as pesquisas com os gêneros escritos (MARCUSCHI, 2005). Apesar da constatação de Marcuschi, essa diferença entre os estudos de gêneros orais e escritos ainda é uma realidade que soa, muitas vezes, como incoerente, uma vez que já está mais do que comprovado que falamos mais do que escrevemos; que a escrita não é superior à fala, e que, na verdade, a escrita não representa a fala, mas ambos são representações da língua (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007), e, por isso mesmo, merecem da

---

<sup>1</sup> A pesquisa é resultado do projeto de Iniciação Científica *Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e Multimodalidade: a configuração de gêneros orais do contexto acadêmico – uma abordagem sistêmico-funcional* (PJ6273). A pesquisa foi financiada pelo Ifes no período de no período de 01/08/2021 até 31/07/2022. O produto é uma parceria entre Ifes e UFV no trabalho com a oralidade e os gêneros acadêmicos.

<sup>2</sup> Pós-doutor (UNIFESP) e Doutor em Letras (UERJ). Professor EBTT do Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante. Professor permanente do programa de pós-graduação em Linguística (UFES).

<sup>3</sup> Graduando em Letras-Português do Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante. Bolsista de Iniciação Científica Ifes (PJ6273).

<sup>4</sup> Graduanda em Letras-Português do Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante. Bolsista de Iniciação Científica Ifes (PJ6273).

<sup>5</sup> Pós-doutora (PUC-MG) e Doutora em Linguística (UNICAMP). Professora da graduação e do programa de pós-graduação em Letras da UFV, *campus* Viçosa.

sociedade, em especial da universidade e dos pesquisadores, o mesmo tratamento.

Alguns pesquisadores, compreendem os gêneros orais como aqueles que têm “como suporte a voz humana [...] e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.” (TRAVAGLIA, 2013, p. 4).

Sendo realizado pela voz humana – claramente um gênero multimodal<sup>6</sup> –, cabe ao pesquisador primeiramente apreendê-la, o que constitui uma dificuldade. Essa dificuldade em se trabalhar com os gêneros orais em sala de aula ou na pesquisa reside sobretudo na construção de seus *corpora* de estudo. Não há como se ter acesso à pesquisa e à investigação com os gêneros orais sem a escrita. É só por meio de transcrições escritas que podemos perceber como se constituem os gêneros orais.

Para a pesquisa com os gêneros orais é necessário a gravação e transcrição dos textos (CASTILHO, 2003), ações que constroem o objeto de estudo da língua falada. Este é o primeiro desafio a se considerar quando se pretende trabalhar com os gêneros orais: gravar o texto falado, escolher os procedimentos de transcrição e transcrevê-lo, além, é claro, de antes ter selecionado o tipo de diálogo oral que se quer estudar.

Castilho (2003), em um dos primeiros livros sobre a língua falada no ensino de língua portuguesa, orienta os professores e os alunos a gravarem e transcreverem os gêneros orais a fim de que percebam as reais condições de produção do texto falado. Acreditamos ainda que sem estes procedimentos os alunos terão dificuldade de distinguir o gênero oral do escrito, de distinguir a fala da escrita, e, por isso, ainda vão continuar a considerar a variação dialetal, regionalismos, idiomatismos e gírias como uma característica distintiva da oralidade em relação à escrita, quando na verdade tais fenômenos que se

---

<sup>6</sup> Gêneros multimodais são aqueles que se realizam por meio de duas ou mais modalidades de realização da língua. Fala e escrita são dois modos de realização da língua, logo os gêneros orais são claramente multimodais. “Textos multimodais são aqueles nos quais mais de uma modalidade converge em uma situação para produzir significado. O canal linguístico em textos multimodais pode ser falado ou escrito ou qualquer combinação desses e de outros modos semióticos implantado pode ser físico ou visual ou qualquer combinação desses” (BOWCHER, 2007, p. 630 – tradução nossa).

referem muito mais a questões de variação, registro e estilo do que a características exclusivas da oralidade (MARCUSCHI, 2007).

Diante de tais observações, é notável – apesar das pesquisas empreendidas sobre a fala (REY-DEBOVE, 1996; PRETI, 2004; MARCUSCHI, 2010) e oralidade e ensino (FÁVERO, 2012; TEIXEIRA, 2012; RAMOS, 1997; COSTA-MACIEL & BILRO, 2018; CARVALHO & FERRAREZI JR, 2018) – a necessidade de maiores estudos sobre os gêneros orais, em especial no contexto acadêmico. Como sabemos, é no domínio acadêmico a maior necessidade de investigações, haja vista a especificidade de uso da língua nesse contexto.

Nossa pesquisa, portanto, investiga a língua falada nas práticas acadêmicas, mais particularmente as defesas de mestrado e de doutorado da área de administração. Afinal, como se caracterizam os gêneros orais na administração?

Nesse estudo pretendemos responder não só aos estudos da língua falada – que anseiam por maiores investigações –, mas também às recentes demandas por configuração de gêneros discursivos por parte dos estudiosos da linguagem (ROJO & SCHNEUWLY, 2010; MONTES & NAVARRO, 2019). Nossa pesquisa ainda soma esforços aos estudos sobre os gêneros acadêmicos e profissionais da área empresarial, em especial o estudo sobre o plano de negócios (NAVARRO, 2015), ata e memorando (DO NASCIMENTO, 2010) e o sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego da área empresarial (CONTO, 2008).

No estudo que realizamos analisamos 05 defesas de mestrado e 05 defesas de doutorado da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), disponíveis publicamente no youtube durante a pandemia – os autores não foram identificados. Pautados na Linguística de Corpus (SARDINHA, 2004) e como metodologia nos estudos teóricos sobre a fala e a escrita, descrevemos as etapas de construção de nosso corpus oral acadêmico e sua potencialidade para o estudo das marcas de oralidade próprias a defesa de mestrado e doutorado da área de administração. Além disso, por comparação, após a transcrição do *corpus*, estabelecemos as diferenças formais e de marcas de oralidade entre a defesa de mestrado e de doutorado.

## A linguística de corpus e a construção dos dados de análise

A linguística de Corpus é uma área relativamente nova da linguística que se dedica à coleta e ao estudo de coleções de textos produzidos por falantes reais de línguas. De acordo Finatto (2004):

A Linguística de Corpus (doravante LC) ocupa-se da exploração de grandes extensões corpora textuais em formato digital que são “minerados” com apoio informatizado, com destaque para as explorações estatísticas de elementos lexicais e observação das frequências de combinações de palavras, o que em geral é bastante aproveitado para caracterização de gêneros textuais. (FINATTO, 2004, p. 98).

A autora destaca pontos importantes para a LC como a coleta e a análise de dados textuais de gêneros, lembrando que esses estudos também podem ter corpora com registros orais. Finatto (2004, p. 98) ainda ressalta a necessidade de estudar os “usos extensivos de língua para que deles se depreende sistematicidades, especificidades, descrições e explicações sobre gramática, léxico, sobre configuração e perfis de práticas textuais.” Dessa forma, através de ferramentas computacionais para coleta de dados textuais e análise baseada em sistematicidade, torna-se possível compreender os padrões textuais em situações reais, naturais e autênticas de usos linguísticos entre falantes das línguas.

Cabe ressaltar ainda que a linguística de corpus se ocupa de um estudo da linguagem baseado em realidades empíricas oferecidas pelos falantes das línguas e cujas evidências linguísticas são coletadas e analisadas com a ajuda de ferramentas computacionais – no nosso caso com o uso do software *transkripor*.

É interessante observar que os estudos de corpus, de acordo com Sardinha (2000), tiveram início antes da invenção do computador, mas é a partir dos anos 60 e da evolução dessa ferramenta que esses estudos com grandes conjuntos de dados foram ampliados e facilitados, possibilitando novas perspectivas de análise linguística, uma vez que a vertente dominante do período foi o gerativismo que buscava descrever como funciona a linguagem.

A preocupação da LC é descrever a linguagem a partir de diferentes usos e funções linguísticas. Tanto é que Oliveira (2009, p.

49) afirma que as “análises feitas com auxílio de programas de computador podem também levar a novas descobertas sobre aspectos linguísticos até então não considerados como relevantes pelos pesquisadores, visto que evidências não esperadas podem emergir dos dados.” Ou seja, o texto, seja oral ou escrito, apresenta evidências linguísticas que são ressaltadas com a ajuda do computador.

Isso indica possibilidades multidisciplinares para a LC. Oliveira (2009) ainda resalta o caráter interdisciplinar da LC, considerando que ela se complementa com estudos de diferentes áreas e abordagens linguísticas como, por exemplo, a Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística Aplicada, Linguística Computacional. Isso demonstra possibilidades de interações entre diferentes perspectivas teóricas para interpretações de dados. A partir da descrição de dados textuais reais, torna-se possível verificar padrões textuais e probabilidades em textos das modalidades da fala e da escrita, possibilitando uma visão de linguagem empirista e probabilística (SARDINHA, 2000).

Sardinha (2000) também aborda uma questão muito recorrente sobre a LC, a discussão se ela seria uma disciplina ou uma metodologia. O autor considera que não se trata de uma disciplina de um assunto definido e que apresenta um assunto definido e pode ser interpretada como uma metodologia ou uma base metodológica, esclarecendo que não se trata apenas de um conjunto de ferramentas metodológicas.

Neste trabalho, essa discussão não se faz necessária, pois nos embasamos nos aparatos ferramentais da LC para a análise de textos na modalidade da fala que foram transcritos para análise quanti e qualitativa. Sarmento (2010, p.91) afirma que:

Os corpora são geralmente coletados com base em um projeto de pesquisa linguística específico em mente, tal como fornecer informações sobre frequências para verbetes de dicionários, ou produzir material didático para o ensino de língua estrangeira, um dos propósitos deste trabalho. Algumas vezes, contudo, os corpora são coletados sem um propósito específico e são disponibilizados como um recurso da língua geral para linguistas, professores de línguas, lexicógrafos, entre outros. (SARMENTO, 2010, p. 91).

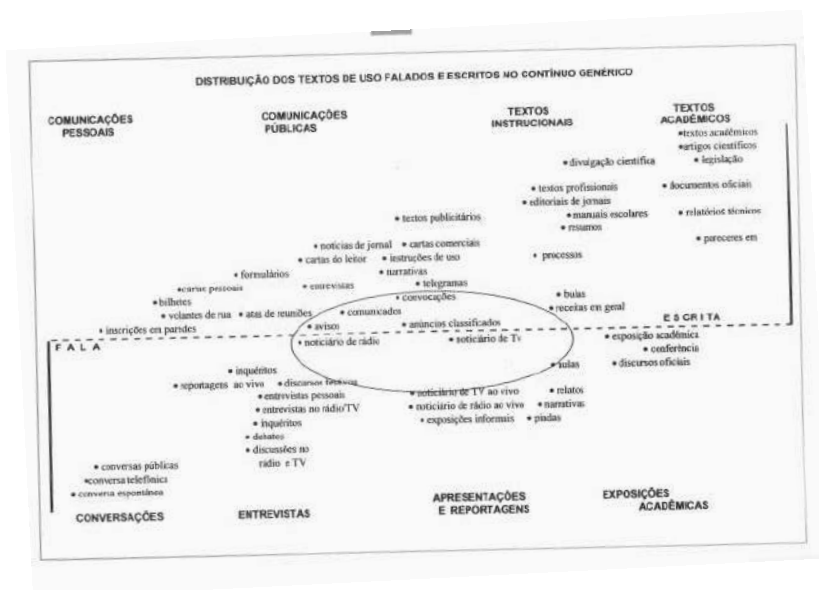
Assim, neste trabalho, foi construído um corpus especializado, contendo um tipo específico de gênero composto por defesas orais de

mestrado e de doutorado em administração. Objetivamos verificar os aspectos da oralidade presentes nos vídeos disponibilizados no canal do YouTube durante a pandemia. Sendo assim, esse tipo de corpus tem por objetivo ser representativo de certo tipo de texto, ou linguagem. É comumente compilado pelo próprio pesquisador para refletir o tipo de linguagem que quer investigar.” (SARMENTO, 2010, p. 92).

### Sobre os estudos da língua falada e as marcas de oralidade

Os estudos sobre a oralidade foram amplamente investigados pelas ciências da linguagem durante o final da década de 1980-1990, com a divulgação da *Gramática do Português Falado*, de organização geral de Ataliba de Castilho. Não é novidade as características da fala e da escrita e de suas relações de contínuo (MARCUSCHI; DIONÍZIO, 2007; MARCUSCHI, 2008; 2010):

(Fig. 1 – O contínuo fala-escrita)



(Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 197)

A figura acima, sintetiza o pensamento atual dos estudiosos sobre a fala. Há, por exemplo, gêneros textuais que apresentam mais marcas de oralidade e outros menos, em uma clara relação de contínuo – quanto mais nos aproximamos da modalidade oral na parte inferior esquerda maiores as realizações das marcas de oralidade; quanto mais nos aproximamos da modalidade escrita na parte superior e direita menores as realizações de marcas de oralidade.

Fala e escrita não são aspectos opostos ou dicotômicos (MARCUSCHI, 2008). São modos ou modalidades de realização da língua (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Estão, portanto, nos textos orais, tanto quanto nos textos escritos, estratégias próprias de formulação textual.

Nos deteremos aqui, ainda que brevemente, a apresentar os procedimentos de formulação textual da fala. Há no texto falado a presença de *repetições* (MARCUSCHI, 2002), *elipses* (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007), *hesitações* (MARCUSCHI, 1999) e *segmentações* (KOCH, 1999). Ainda pudemos notar a presença de *sobreposições* e *simultaneidade de vozes*, muito comum em debates e enfrentamentos por meio da língua falada. As *entonações enfáticas* também são marcas de oralidade, bem como as *interrupções abruptas* do turno de fala do outro e a *presença do silêncio*, muitas vezes marcando a mudança de assunto ou dúvida, além da presença de marcadores discursivos convencionais e não convencionais.

Todos esses procedimentos de formulação do texto falado só podem ser apreendidos por meio de transcrições. O projeto NURC<sup>7</sup> (CASTILHO, 2003; MARCUSCHI, 2003) normatizou essas regras. Os sinais abaixo são sugeridos pelo grupo e puderam manter os procedimentos de formulação textual da fala sem modificá-los. Exemplificamos os sinais com trechos de nosso corpus de pesquisa.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLO
Incompreensão de palavras ou	( )	A gente utilizou os benefícios e barreiras identificados anteriormente na revisão

<sup>7</sup> Para mais detalhes consultar <https://nurc.fflch.usp.br/>

segmentos		sistemática da literatura pra formular dezenove questões de múlti/múltipla escolha, uma escala (incompreensível) é:é
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Um ponto pra chegar no nos critérios de qualidade (crescimento) foi contratar mão de obra especializada... eles trouxeram conhecimento pra empresa  é um momento todo especial na construção do conhecimento que (os faz) na universidade
Truncamento	/	eu cus/custumo fazer várias observações detalhadas ao longo da dissertação ou
Entonação enfática	Maiúsculas	acho que não é o caso de ficar tamém me estenDENO nesse ponto
Alongamento de vogal ou consoante s,r	:: ou :::	Então é:é importante eu deixar isso claro porque eu vou fazer algumas observações que tem um pouco a ver com a minha perspectiva de ver os fenômenos que você estudou
Silabação	-	Bom então a gente vai passar agora pro segu-ndo- capítulo.
Interrogação	?	Você ta como co-anfitrião pra pra pra compartilhar?
Qualquer pausa	...	Bem... vamo lá. Primeiro trabalho né?
Comentários descritivos	((minúsculas))	Tipo porque zero ((risada)) votos é zero votos eu vou pro bem estranho quer dizer que nem a pessoa votou nela mesma nem você tem que ter alguém então né?
Comentário do locutor que quebra a	- -	é fico honrado com a presença de vocês por estarem por terem aceito esse convite para estarem participando da



seqüência temática; desvio temático		banca – Eu vou compartilhar aqui... Deixa eu... (7s)
Superposição, simultaneidade de vozes	[ Ligando linhas	OK. eh bem [ Só um comentário né?
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ ”	qualquer a prefeitura que fale: “ah agora nós vamos informatizar...então nós vamos ser smart city”.

[Reprodução de Castilho-Petri (Orgs. 1987: 9-10) citada por CASTILHO (2003, p. 34-35) e exemplificada em sua maior parte com trechos de nosso corpus de estudo]

De posse dos estudos sobre oralidade aqui descritos, passamos, na seção seguinte, a descrição de nossa metodologia de pesquisa.

## Metodologia

Nossa pesquisa se caracteriza como quali-qualitativa, cujo método é a análise de textos (SILVERMAN, 2009). Nosso corpus de pesquisa foi reunido cronologicamente, da primeira postagem à última, durante o período pandêmico de março de 2020 a março de 2021, a partir das publicações do canal do YOUTUBE<sup>8</sup> da pós-graduação da FEA/USP, conforme descrição abaixo:

- **Programa de Administração (PPGA/FEA/USP)**
  - 41 Defesas:
    - Mestrado: 22
    - Doutorado: 19

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCdiBk4P5yygmNQZoUt8aLxQ>. Esse foi um dos primeiros canais a publicar defesas, sendo esse um dos critérios adotados por nós para escolha do corpus. Alguns vídeos não estão mais disponíveis, mas foram baixados e analisados por nós na época de sua divulgação.

- **Programa de controladoria e contabilidade (PPGCC)**
  - 10 Defesas:
    - Mestrado: 5
    - Doutorado: 5
  
- **Programa de Empreendedorismo (PMPE/FEA/USP)**
  - 8 Defesas:
    - Mestrado: 8
    - Doutorado: 0
  
- **Programa de Economia (PPGE/FEA/USP)**
  - 23 Defesas:
    - Mestrado: 13
    - Doutorado: 10

Optamos por investigar as 15 primeiras defesas de mestrado e as 15 primeiras defesas do doutorado do Programa de Administração, o programa de maior quantidade de defesas no canal. Por uma escolha aleatória, selecionamos 5 defesas de mestrado e 5 de doutorado. Os vídeos foram baixados e armazenados para estudo. O *corpus* escolhido foi transcrito conforme as orientações de Castilho (2003) e Marcuschi (2003). Foi utilizado na pesquisa o software de transcrição <https://transkriptor.com/>. Depois, manualmente, foram inseridas as marcas de oralidade e analisadas, como podemos observar na seção a seguir, que discute nossos resultados de análise.

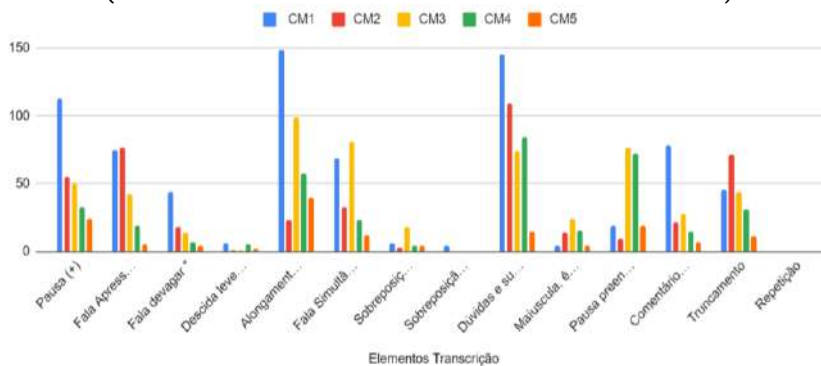
## **Resultados e discussões**

### **As defesas de mestrado**

A defesa de mestrado, em média, possui 2h2min de duração; são 176.057 palavras no total; consideramos no cálculo 100 palavras a cada 1min. A banca é composta em sua maior parte por homens, são 9 homens para 6 mulheres.

No gráfico abaixo, apresentamos as marcas de oralidade evidenciadas em nossa transcrição – a transcrição completa das 05 defesas de mestrado está em anexo.

(Gráfico 1 – As marcas de oralidade nas defesas de doutorado)



(Fonte: dos autores)

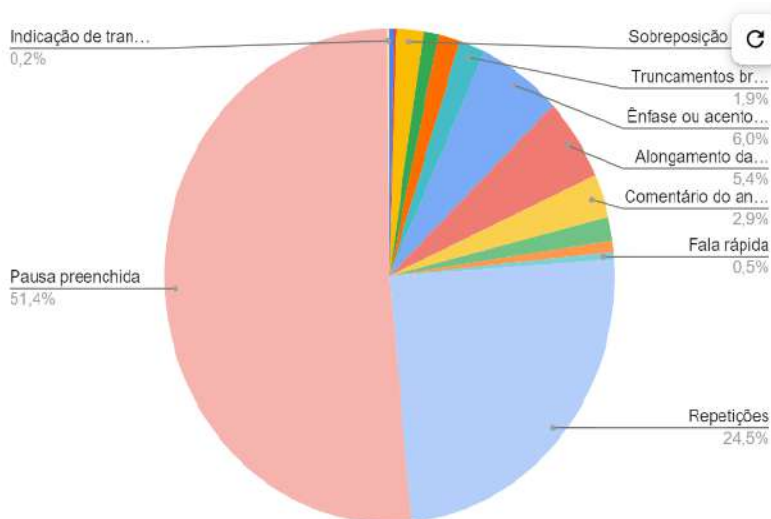
O gráfico acima indica que as marcas de oralidade mais frequentes são a fala apressadamente e o alongamento de vogal. Desconsideramos da análise o item dúvidas ou suposições do analista. As demais marcas de oralidade não apresentaram grande expressão no corpus e também não serão discutidas. Os resultados aqui encontrados destacam o nervosismo e a tensão na defesa da banca de mestrado, seja em relação à fala do aluno ou da equipe avaliadora.

### As defesas de doutorado

Já as defesas de doutorado, em média, possuem 2h32min – são 132.811 palavras no total. A banca é também composta em sua maioria por homens (61%), cuja formação acadêmica majoritária é em São Paulo.

No gráfico abaixo, apresentamos as marcas de oralidade evidenciadas em nossa transcrição – a transcrição completa das 05 defesas de doutorado está em anexo.

(Gráfico 2 – As marcas de oralidade nas defesas de doutorado)



(Fonte: dos autores)

Como visto no gráfico acima (Gráfico 2), a marca de oralidade com maior ocorrência na defesa de doutorado é a pausa preenchida – o que as teorias chamam apenas de pausas. Ela representa 51,4% das marcas de oralidade. A repetição também se destaca, com 24,5% das marcas de oralidade. Destacamos também a ênfase ou acento forte – o que as teorias chamam de entonação enfática –, com 6%. As demais marcas de oralidade não possuem expressão no corpus e não serão discutidas aqui. Os resultados encontrados destacam o papel retórico ou argumentativo das marcas de oralidade, em especial nas defesas acadêmicas. As pausas, repetições e entonações enfáticas também evidenciam nervosismo ou tensão, próprio do estudante ou do arguidor mais incisivo em sua exposição.

### Relacionando as defesas de mestrado e doutorado

Ao todo, nas defesas de mestrado e de doutorado da área de administração possuem 17.473 marcas de oralidade, em sua maioria estão no doutorado. Percebemos que as marcas de oralidade são mais

diversificadas nas defesas de mestrado, há fala simultânea, sobreposição de voz, pausas, dúvidas, truncamentos e sinais de entonação. Quanto às marcas de oralidade presentes na defesa de doutorado, percebe-se maior frequência de pausas e repetições, como já dito. Ao todo, elas representam cerca de 70% de todas as marcas das defesas de doutorado.

Não há uma diferença substancial entre as defesas analisadas. As marcas de oralidade são pouco frequentes, uma vez que, no continuum fala-escrita (MARCUSCHI, 2008), as defesas acadêmicas são gêneros textuais mais formais e pouco propensos à presença das marcas de oralidade. Percebemos que nas defesas as marcas de oralidade tendem a surgir como recursos retóricos ou argumentativos, como ocorreu com as pausas, entonação enfática e repetições das defesas de doutorado.

## **Conclusões**

Os estudos sobre a oralidade foram amplamente investigados pelas ciências da linguagem durante o final da década de 1980-1990. Não é novidade as características da fala e da escrita e de suas relações de contínuo (MARCUSCHI; DIONÍZIO, 2007; MARCUSCHI, 2008; 2010), bem como as estratégias de formulação do texto falado. Estudar aspectos da oralidade, inscrita em gêneros textuais orais acadêmicos – pouco estudados e caracterizados –, cujo suporte é a voz humana, nos parece uma necessidade, e, ao mesmo tempo, um desafio. Nesse sentido, nossa pesquisa estudou as defesas de mestrado e doutorado da área de administração. Pautados na linguística de corpus (SARDINHA, 2004), transcrevemos 05 defesas de mestrado e 05 defesas de doutorado da FEA/USP. Utilizamos as normas de transcrição de Castilho (2003) e Marcuschi (2003).

Após a transcrição, que teve apoio do software transkriptor, identificamos as marcas de oralidade (MARCUSCHI, 2007). Os resultados indicam que as marcas de oralidade estão mais presentes nas defesas de doutorado, com destaque para as pausas preenchidas (com 61,2%) e para as repetições (com 17,4%). No que se refere às marcas de oralidade, as diferenças entre as defesas de mestrado e doutorado não são substanciais.

A pesquisa empreendida relaciona-se à área da escrita acadêmica e revela a potencialidade dos estudos com os gêneros orais na diferenciação entre textos por disciplinas, áreas e níveis. Ao construirmos um corpus de investigação de gêneros orais acadêmicos esperamos oportunizar a pesquisa acadêmica de outros aspectos das defesas acadêmicas.

## Referências

- BOWCHER, W. L. Field and multimodal texts. In: HASAN, R.; MATHIESSEN, C.; WEBSTER, J. **Continuing Discourse on language: a functional perspective**. V2. Equinox, 2007. p. 619-646.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI Jr., Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 5ed. São Paulo: Contexto 2003. p. 54-82.
- CONTO, Janete Maria de. **O sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008. 105f.
- COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da & BILRO, Fabrini Katrine da Silva. **O que é ensinar a oralidade? Análise das proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da Educação Básica**. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.34, e165712, p.1-29, 2018.
- DO NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Gêneros do universo oficial/empresarial: para além dos manuais de redação**. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 1, n. 2, p. 123-142, 2010.
- FÁVERO, Leonor Lopes et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FINATTO, M.J.B. **Terminologia e Linguística de Corpus: da Perspectiva Enunciativa aos Novos Enfoques do Texto Técnico-científico**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n.4, dezembro, 2004. p.97-106. Disponível em [https://www.ufrgs.br/textecc/textquim/arquivos/Terminologia\\_e\\_linguistica\\_de\\_corpus.pdf](https://www.ufrgs.br/textecc/textquim/arquivos/Terminologia_e_linguistica_de_corpus.pdf). Acesso em 20 jul. 2023.
- KOCH, I. G. V. Segmentação: uma estratégia de construção do texto falado. In: NEVES, M. H. de M (org.). **Gramática do português falado**. vol. 7. 2ed. São Paulo Humanitas/FFLCH/USP: Editora da UNICAMP, 1999. p. 29-52.
- MARCUSCHI, L. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L; DIONÍZIO, A. P. (org). **Fala e escrita**. 1ed. 1ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

- MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. V. (org.). **Gramática do português falado**. vol. 6. 2ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 105-141.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Ed. 1.ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5ed. 6 reimp. São Paulo: Ática, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. A hesitação. In: NEVES, M. H. de M (org.). **Gramática do português falado**. vol. 7. 2ed. São Paulo Humanitas/FFLCH/USP: Editora da UNICAMP, 1999. p. 159-194.
- MENDES, S; NAVARRO, F. (Orgs). **Hablar, persuadir, aprender**: manual para la comunicaci3n oral en contextos acad3micos. Santiago: Universidade de Chile, 2019.
- NAVARRO, F. **Análisis situado del plan de negocios en espa3ol y portugu3s**: Perspectivas de emprendedores, docentes y estudiantes. *Calidosc3pio*, v. 13, n. 2, p. 189-200, 2015.
- OLIVEIRA, L. P. de. **Linguística de Corpus**: teoria, interfaces e aplica33es. *Matraga* [S.l.], v. 16, n. 24, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27796/19917>>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- REY-DEBOVE, Josette. À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, Nina (orgs). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 75-90.
- ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos**: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 6, n. 3, p. 463-493, 2010.
- SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barieri, São Paulo: Manole, 2004.
- SARDINHA, Tony Berber. **Linguística de corpus**: histórico e problemática. *Delta*: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v. 16, p. 323-367, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/ij/delta/a/vGknQkZQGsgYbrQfKmTZY4s/> . Acesso em: 20 Jul. 2023.

SARMENTO, S. **Linguística de corpus**: histórico, metodologia, campos de aplicação. *Trama, Trama*. Marechal Cândido Rondon, PR. Vol. 6, n. 12 (2010), p. 89-112. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140032?locale-attribute=en>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVERMAN, David. **Interpretações de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, Lúcia. **Gêneros orais na escola**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 240-252, Jan./Jun. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais**: conceituação e caracterização. *Anais do SILEL*, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013.

## ANEXO 1

### 1- Transcrição do corpus das defesas de mestrado em administração

O corpus completo pode ser baixado em:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/12lToLyLd2WvZ7sBSELJty6eQ6y7DdcsT>

### 2- Transcrição do corpus das defesas de doutorado em administração

O corpus completo pode ser baixado em:

<https://drive.google.com/drive/folders/13MPc6SVybycJ8WSexdP6H89xUc9W3CJu?usp=sharing>



## ENTRE NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA, O SENTIDO DA PROFISSÃO DOCENTE

Francisco Ari de Andrade (UFC)<sup>1</sup>

Júlia de Fátima Santos da Silva (UFC)<sup>2</sup>

### Introdução

Contar histórias de vidas é um processo de sensibilidade. Um olhar singular e atento aos mínimos detalhes presentes nas falas e na linguagem não verbal é necessário ao pesquisador para se fazer estudos que permeiam as narrativas e memórias. Delory-Momberger (2008, p. 62) afirma que “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela põe à prova como escrita de si”.

As histórias de vida e os estudos autobiográficos como objetos de investigação científica na área de Educação ganharam visibilidade no Brasil nos últimos quinze anos, de acordo com os estudos realizados por Delory-Momberger (2008), Nóvoa (2007), Larrosa (2018) e outros. Nesse contexto, o presente artigo se insere com o propósito de elencar os sentidos construídos e atribuídos por professoras primárias aposentadas do município de Maracanaú – Ceará, à luz de suas experiências docentes por meio da narrativa oral.

A pesquisa qualitativa ocorreu no município de Maracanaú-Ceará, região metropolitana de Fortaleza, com três professoras primárias aposentadas da rede pública do município, que tiveram sua formação no curso pedagógico de nível médio. Essas docentes iniciaram sua carreira na década de 1980, e sempre tiveram a profissão como primeira e única ocupação, conquistando grande participação e atuação em escolas históricas da cidade e constituindo-se como um grupo pioneiro e fundamental na compreensão dos objetivos alcançados ao longo da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: professorari.ufc@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: juliadefatima.ufc@gmail.com]

O percurso metodológico dividiu-se em dois momentos. No primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema formação docente alicerçado em diferentes autores que estudam a temática. No segundo momento, foram feitas entrevistas semiestruturadas como ferramentas metodológicas para a construção das narrativas. O lócus escolhido para a realização das entrevistas foi a própria residência das professoras, por ser o âmbito onde se sentem mais seguras, confortáveis e ligadas emocionalmente para trazer à consciência as memórias antigas, e também o local onde guardam recordações físicas de grande ajuda para suas falas.

Com o exposto, este estudo traz contribuições para a comunidade acadêmica, pois proporciona aos professores refletirem sobre suas raízes e sobre a constituição da profissão docente, sendo possível justificar conceitos incorporados na prática de sala de aula, além de ser possível evidenciar a história de vida de quem lutou para alcançar afirmação da educação, os meios utilizados e os sentimentos envolvidos nesse processo.

### **História de vida, memória e narrativa na pesquisa educacional**

Esta pesquisa se compromete, como mencionado anteriormente, a traçar um sentido da profissão docente através dos relatos de histórias de vida de professoras primárias aposentadas. É por meio das histórias de vida que se consegue compreender e assimilar a linha tênue entre o individual e o social, da mesma forma, que os elementos do presente remetem e difundem-se em elementos do passado.

Segundo Farias (1994), as histórias de vida estão ligadas diretamente à memória e, conseqüentemente, com seletividade, pois o sujeito irá decidir quais fatores irá falar de forma mais ampla e quais irá afastar de sua fala. Segundo Bosi (1994), na velhice o homem assume um novo papel social, o de lembrar, colocando a memória como função social dos velhos, já que o homem ativo, que ainda exerce atividade laboriosa, não tem tempo para lembrar. “Se existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos, e uma outra que simplesmente revive o passado, parece ser esta a dos velhos, já libertos das atividades profissionais e familiares.” (BOSI, 1994, p. 81)

Camargo (1984) complementa ao dizer que a história de vida permite apreender a cultura pelo “lado de dentro”, colocando, mais uma vez, a história de vida como ferramenta valiosa por oportunizar essa visão do que vem de dentro do indivíduo e aquilo que é exterior a ele. “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem. Elas são exemplos singulares da ‘universalidade da história humana’” (SARTRE, 1981, p.43 *apud* DENZIM, 1984, p.30).

Outrossim, Delory-Momberger traz a conceituação dessa prática ainda mais clara quando diz que: “‘A história de vida’ não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.66, grifo da autora). Esse projeto de si faz parte da construção biográfica que vive na dinâmica temporal de passado, presente e futuro, porém na qual a projeção do porvir desempenha papel motriz, pois “[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (IBIDEM, p.56, grifo da autora).

A partir das histórias de vida das professoras primárias aposentadas é possível mapear e identificar a construção das práticas, as influências do fazer, os motivos das ações e tudo aquilo que o olhar do narrador despertar. Assim como as memórias, as narrativas e as histórias de vidas dependem dos interesses particulares que o sujeito escolhe para lembrar. E as narrativas de história de vida são possíveis apenas graças à memória, dentro da perspectiva de que a memória atua como conservação do passado. Segundo Bosi (1994), a memória seria uma reconstrução do passado no presente.

Le Goff (2013, p.435, grifo do autor) complementa dando relevância, mais uma vez, ao ato de lembrar como fundamental à construção da nossa coletividade: “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. As memórias, portanto, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições, juntamente com as histórias de vida.

Ao abordar a questão da narratividade, em aspecto contextual, Conceição, Porto e Oliveira (2018, p.189) elucidam que:

O ato de narrar acompanha o homem muito antes da invenção do livro ou da imprensa de Gutenberg. Encontramos suas raízes na época em que a oralidade predominava, passando pela era da escrita e, mais recente, pela era digital. Portanto, arte de contar histórias e vitalizar a imaginação de ouvinte/leitor marca um processo contínuo de evolução e inovação das técnicas de comunicação literária.

As narrativas, portanto, são intrinsecamente ligadas à história humana e a acompanham até os dias de hoje. Houston (2010, p.21) conceitua narrativa como o ato de “tecer ligações entre o passado e o presente, entre o presente e o futuro. Fazer existir o passado e o futuro no presente, singularmente pela escrita.” e complementa “para nós não basta registrar, construir, deduzir o sentido dos acontecimentos que se produzem em torno de nós. Não: precisamos que esse sentido se desdobre – e o que faz com que ele se desdobre não é a linguagem, mas a narrativa”. (HOUSTON, 2010, p. 18)

Para o homem, as suas memórias e histórias ganham forma e sentido através da narrativa, pois elas são produções da memória de quem exercita o ato de lembrar. Seja por meio da escrita ou da oralidade, elas surgem como veículo das reminiscências da memória, articulando as passagens do tempo e organizando-as em uma linha cronológica ou não dos fatos mencionados. Conforme Catani (2003, p. 29), “O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”.

Delory-Momberger, intensificando o raciocínio sobre o tema, deixa visível que o fato biográfico se expressa pela narrativa e é ela quem faz de nós os personagens de nossas próprias vidas, porque “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossas vidas” (2008, p.37).

É nesse sentido que o referido estudo opta por inquirir às professoras primárias aposentadas na construção dos sentidos atribuídos à profissão docente, pois ao narrar, serão postos em relevo significações pessoais e sociais dos processos do saber. Sendo assim, ao recuperar suas memórias e narrativas de relações com a escola, as docentes revivem situações e experiências do seu fazer pedagógico.

## Identidade profissional: ser docente, formação e prática

Estudar as questões referentes à profissão do professor requer uma reflexão sobre a significação da educação na sociedade contemporânea e as demandas arraigadas que se vinculam intrinsecamente com a atividade docente. Além disso, se faz necessário definir as características e os modos de ser da profissão professor, evidenciando os contextos sociais e políticos, as necessidades das quais emergiram a profissão e os desafios encontrados, de forma que se busque explicitar a identidade docente.

A busca por uma identidade profissional parte da própria busca de identidade do eu. Não é algo adquirido, mas sim construído. Uma construção do ser e do estar no exercício da profissão, compondo uma dinâmica na individualidade de cada professor no sentir-se professor. Logo, a identidade docente é construída de forma individual e coletiva ao longo do tempo de experiência e vivências.

Larrosa (2018, p.22) conceitua experiência “[...]como maestria no ofício [...] não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um de fazer as coisas”.

Considerando que a experiência é compreendida pelos princípios de subjetividade, reflexividade e transformação, faz-se necessário a abertura do sujeito à experiência, abrir-se ao movimento de transformar a ação.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2002, p.6).

Destarte, para a construção da identidade docente é necessário, segundo Larrosa (2002), assumir a profissão docente e tornar-se sujeito dessa experiência, afetando, tocando e transformando. As

experiências empíricas vão constituindo a identidade docente e a própria profissão.

Outro ponto relevante está nas discussões de Nóvoa (2007) sobre o processo identitário da profissão docente. O fazer e ser professor não podem ser separados da pessoa singular dessa ação, pois “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. (NÓVOA, 2007, p. 17). Paulo Freire (1988) se aproxima desse pensamento ao afirmar ser impossível a neutralidade na educação, em que nossas convicções e ideologias são expressas na nossa forma de ser e de ensinar.

Formação e prática docente nem sempre andaram muito interligadas. Grande parte das professoras primárias, antes mesmo de entrar no curso normal ou pedagógico, já ministrava aulas. E, para compreender essa relação, é necessário resgatar a formação docente da década de 1980, marco temporal dos sujeitos dessa pesquisa.

No SISTEMA ESCOLAR brasileiro a formação especializada de pessoal para os cargos docentes das escolas elementares é, idealmente a principal função manifesta das escolas normais que, assim, fazem parte do que se chamaria complexo do ensino primário (ou, mais amplamente, do ensino elementar) no interior do sistema escolar global. (PEREIRA, 1969, p.62)

O objetivo principal das escolas normais era a formação profissional de professores primários, quase unicamente formado por mulheres. “As escolas normais funcionam como “colégio para moças”, dado que ponderável parcela da sua clientela se destina exclusivamente ao padrão doméstico, via casamento.” (PEREIRA, 1969, p.67).

Segundo Almeida (2014), as mulheres que decidiram percorrer a carreira docente se depararam com vários obstáculos de natureza discriminatória e preconceituosa, por serem mulheres em uma sociedade altamente masculina e por se enquadrarem em uma classe trabalhadora extremamente desvalorizada, do ponto de vista salarial e da própria formação profissional. Portanto, a luta dessas professoras ia para além da conjuntura da sala de aula. Seu trabalho não era apenas ensinar a ler, escrever e contar. Sofreram duramente os preconceitos

da sociedade e trabalhavam muito para instituir a profissão docente como professoras primárias.

Nas décadas iniciais do século XX, o Brasil continuava retrógrado no tocante à educação feminina. Apesar de haver uma escola normal nas várias unidades da federação e esta ser frequentada por moças desejosas de instruir-se e educar-se, o ensino era precário e não permitia o prolongamento de estudos. (ALMEIDA, 2014, p.179)

Dessa forma, evidencia-se que a carreira docente sempre foi tomada de dúvidas e incertezas. A aprendizagem mútua acontecia na troca dos ensinamentos da professora mais experiente para as mais jovens, que, por vezes, ainda não tinham entrado no curso pedagógico de nível médio ou nas escolas normais, cuja formação era centrada na aprendizagem profissional vinculada à prática.

A escola era concebida não só como uma instituição educativa, mas como uma instituição permeada de histórias e cultura. É nesse contexto histórico-educacional que as professoras entrevistadas iniciaram as suas carreiras docentes.

### **Percurso metodológico da pesquisa**

A escolha do percurso metodológico é essencial para alcançar os propósitos da pesquisa. Em linhas gerais, e com base nas proposições de Minayo e Sanches (1993), as pesquisas qualitativas são aquelas que emergem em elementos subjetivos. Assim, nas próprias palavras dos autores “[...] A segunda [abordagem qualitativa,] adequa-se à complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”. (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 247).

Ao optar-se pela perspectiva (auto) biográfica, descrita por Delory-Momberger (2008), o sujeito ocupa papel central no processo de construção da pesquisa, como autor de sua própria história e protagonista dos fatos por ele narrados, pois como elucida Nóvoa (2007, p.18) “[...] no campo educacional, sobretudo, a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da investigação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Nessa abordagem, à medida que os sujeitos entrevistados narram sobre si, eles também refletem sobre sua atuação e constroem um discurso repleto de subjetividades, sentimentos, vivência e valores morais. É justamente nesse discurso que o pesquisador vai sistematizar as narrativas, analisando a realidade e investigando suas implicações.

O percurso metodológico dividiu-se em dois momentos. No primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema formação docente, narrativas, memórias e histórias de vida, à luz de diferentes autores que estudam as temáticas. E o segundo consistiu em entrevistas semiestruturadas como ferramentas metodológicas para a construção das narrativas. Para isso, foi realizada a pesquisa por amostragem com três professoras primárias aposentadas que trabalharam a partir da década de 1980 no município de Maracanaú - Ceará.

A coleta dos dados qualitativos, assim como exposto na introdução do trabalho, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com os referidos sujeitos, na qual seguiu-se um roteiro de temas e perguntas formuladas à medida do diálogo. É importante salientar que essas entrevistas foram realizadas, uma de cada vez, sem que as professoras tivessem contato entre si, para que não houvesse interferência na memória e nem cruzamento de informações. As perguntas focalizaram em temas específicos das inquietações iniciais, seguindo a ordem de percurso escolar; formação docente; inspirações; atuação e protagonismo.

Os registros das entrevistas foram feitos através de um gravador de áudio. Posteriormente todos os dados recolhidos foram analisados, fundamentado nos autores e teorias que fundamentam a pesquisa. Para preservação da identidade, as professoras foram denominadas com nomes fictícios, a saber: Carmem, Laura e Maria.

### **Histórias de vida e os sentidos da profissão**

As memórias, os saberes e as experiências trazidas por cada docente durante as entrevistas compuseram a análise em questão, sendo possível elencar três sentidos para a profissão docente, à luz das narrativas:



- Vocacional

O primeiro sentido da profissão docente foi a *vocação*. Larrosa (2018, p.40) indica a “escola como um dos lugares de descobrimento da vocação”. Porém, com o processo de industrialização, a vocação perde o sentido, desaparece com a necessidade de valorizar a profissionalização do ofício do professor. “[...] é, talvez por isso, fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras. Talvez por isso que se fale sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação.” (LARROSA, 2018, p.41)

Para a professora Carmem, a docência é uma vocação, e nem todas as pessoas nascem com esse dom de ensinar, por isso que ela teve que optar pelo pedagógico.

Ser professora é muito bom, claro que tem as suas dificuldades, mas toda profissão tem. Eu sempre digo que ensinar é uma vocação e num é pra todo mundo não viu?! Tem que ter muita força de vontade, pulso firme e jeito. Se não tiver jeito não consegue ser professora não.

A professora Laura traz concepções que fazem alusão à docência como vocação, como, por exemplo, essa recordação acerca do trabalho docente:

A minha irmã já era professora, aí eu sempre fui me espelhando muito nela e eu achava muito lindo também as minhas professoras [...] Eu lembro que ficava admirando elas. Aí eu fiz o pedagógico, mas antes de terminar eu já ensinava porque eu já tinha aquela coisa de ensinar desde que nasci. Eu acho que tem coisa que a gente não aprende estudando, porque se não tiver já dentro da gente, não tem faculdade que ensine.

A docência é concebida por elas como algo inato, congênito e inerente às professoras, argumentando que não há como exercer a docência sem que haja essa predisposição natural no indivíduo para atuar no magistério. É possível vislumbrar que a vocação foi um dos principais fatores para elas terem escolhido percorrer a carreira docente, mesmo que este significado tenha se perdido ao longo dos anos.

De acordo com Maia (2009), ao realizar um percurso sobre a profissão docente no Brasil no século XXI por meio dos depoimentos de professores em exercício, muitas características do século passado ainda se fazem presentes na educação do cenário atual. É o caso, por exemplo, do trinômio “amor-dedicação-vocação”, onde “a vocação e o dom para exercer a profissão vêm da formação moral e intelectual recebida em casa” (MAIA, 2009, p.119).

Com isto posto, as histórias de vidas dessas professoras são intrinsecamente ligadas com a própria constituição da profissão e dos sentidos construídos e atribuídos ao ser docente, não sendo possível dissociar-se, pois os percursos familiar, escolar e social foram fundamentais para conceber a educação e o fazer pedagógico individual.

- Cuidado

O sentido vocacional se relaciona com outra visão da docência: *cuidar*. Maia (2009, p.120, grifo da autora) continua a discussão sobre a identidade da docência com a evocação das funções maternas da professora, pois “a vocação para a maternidade foi transferida para o magistério e as professoras deveriam atuar nas escolas como atuavam em seus lares, sendo aquelas extensão destes, o que evidencia um trânsito entre o *habitus* doméstico e o *habitus* escolar”.

Para a professora Maria, a maternidade andava atrelada ao papel desempenhado pela docente. Seus alunos ocupavam um lugar similar ao de seus filhos e essa forte associação refletia diretamente em seu trabalho pedagógico, como ao atribuir-se a função de “mãe” de seus alunos para cumprir seu papel de professora.

A gente cuidava dos alunos como se fosse filho da gente. Meus alunos eram meus filhos. [...] Já me vi catando piolho de aluno, porque eu via andando na cabeça dele e eu não podia deixar ele daquele jeito. [...] Antigamente os alunos eram mais amigos da gente, não tinha aluno batendo em professor nem nada disso não, porque eles respeitavam a gente ali na sala de aula e em qualquer lugar, até hoje quando vejo um ex-aluno ele fala comigo.

Laura também destaca uma preocupação em oferecer e demonstrar afeto aos estudantes, explicada pela razão de que se isso

não fosse feito pela professora, talvez o aluno não recebesse de mais ninguém, retomando a visão, no fazer pedagógico, o trato materno, assim como o cuidado era um viés de controle dos alunos que facilitava o trabalho docente dentro de sala de aula.

Eu era muito rígida com meus alunos, ai no começo eles não gostavam muito de mim não[...] Mas ai depois eu fui conquistando eles, levava uma coisa diferente, uma brincadeira, até porque eles precisavam muito disso né, tinha deles que em casa só apanhava aí quando chegava na escola a gente cobria de beijo, de abraço, chamava de meu amor... Então quer dizer que ali ele já ia se comportando porque sabia que a gente gostava mesmo dele.

Congruente aos conceitos elaborados pelas professoras Maria e Laura, as reminiscências da professora Carmem vêm de encontro ao debate de maternidade, ao relatar que:

Meus alunos eram meus filhos, tanto que quando eu casei e tive meus filhos eu não senti tanta dificuldade em educar eles porque eu já tinha essa experiência com os meus alunos. [...] Uma vez um aluno meu tava faltando demais sabe?! Aí eu sabia onde ele morava e fui lá na casa dele saber o que tava acontecendo. O pai dele não queria que ele fosse pra escola porque queria que ele trabalhasse pra ajudar em casa. Aí eu fiquei doida, conversei com ele, todo dia ia na casa dele[...] No final deu tudo certo e ele voltou a estudar. Mas eu também não era só boazinha não, quando precisava eu colocava de castigo mesmo. (Risos coletivos)

Dessa forma, Cortella (2011 p. 111) propõe a perspectiva do otimismo ingênuo que atribui à educação um caráter messiânico. Segundo o autor, nessa concepção, o educador se assemelha a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação”. Essa vocação, portanto, impõe a nobre missão de ajudar na superação da realidade em que vivem as crianças, com apoio amoroso, financeiro e educacional.

Para a professora Laura, o ensino é visto como uma válvula de escape para sair da condição subalterna de pobreza, predominando a visão salvadora acerca do ensino, como uma ferramenta de ascensão social e melhoria na qualidade de vida:

Eu queria estudar para ter tudo na vida (longa pausa, muita emoção) [...] e eu sabia que meus alunos só iam conseguir sair daquela condição

estudando também. Eu dizia muito pra eles que a única coisa que ia tirar eles da pobreza era estudando [...] aí eu tinha a responsabilidade de dar a melhor aula porque só assim eles iam se interessar pra estudar [...] e quando iam com fome é que era difícil mesmo, e eu coitada, não tinha nem pra mim direito me via na obrigação de dar uma merenda pra aquele aluno, que a mãe era separada, e isso refletia no comportamento dele que era péssimo.

Concordante à visão de Laura, a lembrança da professora Maria traz a tona a relação entre profissão e progresso de vida:

Quem escolheu a docência por mim foi a minha tia porque ela dizia que a minha família era pobre e eu precisava trabalhar, e como eu já tinha uma paixão muito grande por ensinar, aí deu foi certo.

- Inspiração e Formação

Além disso, o último conceito construído da docência foi o *inspirar* e *formar* o indivíduo de maneira integral. Essa concepção de docência vai muito mais além das paredes da sala de aula, pois, para as professoras aposentadas, o trabalho consistia em adentrar na vida dos alunos e conseguir conquistá-los e trazer-lhes a consciência da importância de estudar.

Ainda das recordações da professora Maria:

O que falta é educação da família. A gente tá vivendo num país onde o ter é melhor do que o ser. [...] no fundamental só aprendemos quatro coisas: ler, escrever, interpretar e as quatro operações. [...] não tem mais ensino de valores, ética, moral, aí o mundo tá do jeito que tá.

Segundo ela, o ensino conteudista pouco contribui para a formação integral do ser humano, sendo a escola e a família responsáveis por ensinar para além das matérias obrigatórias. A construção de bons princípios, caráter, dignidade, honestidade e todas essas atribuições são fundamentais para a formação do ser que vive em sociedade, fazendo um comparativo entre o ensino ontem e hoje. Para a professora Maria, o ensino de antigamente conseguia fazer essa articulação entre família e escola, proporcionando a construção de princípios no aluno. Já na escola contemporânea não há essa inter-relação e a sociedade é uma reprodução disso.

Assim, ao lançar olhar sobre a docência, o papel do pedagogo vai além de ensinar a contar e escrever. De acordo com Libâneo (2010, p. 52) “pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. Nesse sentido, o ato educativo está envolto em relações externas referentes à família, moradia, condições financeiras, relacionamentos, bem como, às relações internas da escola, como estrutura física, materiais, gestão, professores, e até as relações interiores do aluno como afetividade, emocional, sentimentos e muito mais.

Por fim, para a professora Carmem, a profissão docente não é estática e necessita de formação continuada para dar conta das mudanças ocorridas na modernidade. Ela pontua que:

A gente tava sempre fazendo curso, toda hora tinha um treinamento diferente, uma coisa diferente [...] É por isso que o ensino de antigamente era melhor. Hoje esse pessoal que tá aí (faz um gesto de menosprezo) além de não gostar de ensinar e não ter vocação, não tem amor e nem preparação pra isso não. Eu tenho tanto certificado guardado, tanta declaração [...] Nunca deixei de fazer um curso. E era tudo de graça pra gente, só não era um bom professor quem não queria.

Apesar de terem seus próprios percursos de vida, é perceptível uma mesma linha de pensamento entre as três professoras primárias aposentadas acerca da docência, do ensino e do aluno. As compreensões se assemelham e ganham forma na mesma direção, por estarem imersas dentro do mesmo contexto de formação e exercício docente, permitindo, assim, que elas tivessem experiências similares, levando a esse panorama ora apresentado.

### **Considerações finais**

A oportunidade de debruçar-se a escrever memórias de professoras aposentadas, suas histórias de vida, reminiscências, emoções, conquistas e frustrações, torna o presente trabalho vivo, repleto de detalhes e o reflexo da sistematização de um momento ímpar na construção da identidade docente permeada de subjetividade e sentimento, desenhando uma memória coletiva e

marcando uma época, uma geração de professoras dentro de um recorte temporal de formação e prática, a partir das narrativas que se colocaram à disposição da pesquisa.

Ricarte (2018, p.80) destaca que “as narrativas autobiográficas são formas de escrita de si, mas que ampliam os horizontes para a escrita e memória coletiva. Essas trajetórias são tecidas repletas de significâncias e grandes lembranças.” É justamente nesse contexto de narrar as próprias vivências e experiências que as professoras aposentadas tiveram a possibilidade de refletir, analisar e avaliar, ou seja, da escrita de si através da narrativa de si.

O objetivo do estudo em pauta foi alcançado através da riqueza de detalhes percebidos pelos pesquisadores nas memórias e lembranças das professoras aposentadas que se constituíram em forma de narrativas, sendo elencados três sentidos da carreira docente, frutos de experiências familiares, escolares e sociais dos sujeitos pesquisados: vocação, cuidado e inspiração e formação de novas gerações.

É salutar que o trabalho com narrativas e histórias de vida ganhe cada vez mais força e espaço nas pesquisas científicas. A presente pesquisa apresentada foi fruto de muita investigação e sensibilidade. As professoras aposentadas não só contribuíram com a educação, como também, a construíram e, aqui, vislumbra-se esse processo de construção, ainda vivo e latente nas escolas.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. A Imprensa Periódica Feminina e Educacional no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XIX**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMARGO, Aspácia. Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.27, n.1, pp.5-28, 1984.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Orgs.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

- CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos, PORTO, Cristiane de Magalhães, OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. Eu narro. Quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, v.11, n. 1, p. 187–201, 2018.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DENZIM, Norman. Interpretando as Vidas de Pessoas Comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.27, n.1 pp. 29-43, 1894.
- FARIAS, Ignez Cordeiro de. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HOUSSON, Nancy. **A Espécie Fabuladora**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, p 20 - 28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não sabe-se o quê: sobre o ofício do professor**. Trad. Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MAIA, Helenice. Trabalho docente nas séries iniciais. In: BERNADINI, Cristina Helena (Org). **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.
- NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Trad. CASEIRO, Maria dos Anhos e FERREIRA, Manuel Figueiredo. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- PEREIRA, Luís. **O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969
- RICARTE, Erbênia Girão. **Narrativas da Professora Ruth Cavalcante – Lições de educação, de militância e de exílio no período de 1960 e 1980**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2018.

## INTERTEXTUALIDADE E MULTIMODALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA

Evandro Reis ALVES (UFS)<sup>1</sup>  
Samuel de Souza MATOS (UFS)<sup>2</sup>

### Introdução

O tema da leitura aparece em diversos estudos realizados, no Brasil e no mundo, por cientistas de diferentes áreas, de tal modo que não deixa de ser um truísmo afirmar que ela é assaz importante para o desenvolvimento das ações humanas nas sociedades, tarefa que é atribuída, sobretudo, às práticas pedagógicas das escolas públicas e privadas. Além disso, o tema figura entre os principais na lista de desafios educacionais sob a ótica de vários órgãos públicos e de documentos oficiais nacionais.

Na relação pesquisa-ensino, a leitura tem sido concebida por distintas perspectivas teóricas e utilizada de variadas maneiras nas conduções metodológicas de profissionais da educação, a começar pelo planejamento dos próprios docentes dos componentes curriculares, principalmente, os de línguas. Entretanto, não se tem muitas notícias quanto a novas propostas didáticas eficazes com vistas a reaver a formação leitora dos estudantes e a combater os fracassos educacionais (DIAS, 2011).

Neste trabalho, o nosso objetivo é refletir sobre a leitura intertextual de textos multimodais, propondo atividades para aulas de línguas portuguesa e espanhola. Sendo assim, assumimos a perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem (KOCH, 2018) e a abordagem qualitativa (GIL, 2002) como método de estudo. Trata-se de uma investigação bibliográfica básica, de caráter aplicado (PRODANOV; FREITAS, 2013), uma vez que não se limita a produzir reflexões teóricas, mas aponta, também, caminhos que podem ser seguidos em salas de aula da educação básica.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); E-mail: espanolufs.evandro@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); E-mail: ssmatos20@gmail.com



Este estudo não é exclusivamente teórico ou prático, pois, se apenas teórico, incorreria numa insuficiência semelhante a uma grande parte dos trabalhos já realizados sobre o tema (críticas ao fracasso de métodos de ensino da leitura, mas com ausência de soluções práticas); ou, se apenas prático, invalidar-se-ia pela ausência de fundamentação teórica legitimada. Dessa forma, propomos, aqui, uma investigação teórico-prática, oriunda do diálogo de distintas perspectivas teóricas.

Como será visto, a teorização sobre as relações intertextuais e as categorias multimodais oferece diferentes possibilidades para o trabalho com a leitura no ensino de línguas, de modo a desenvolver as competências sociocomunicativa e metagenérica dos discentes, contribuindo, por consequência, para o exercício das outras habilidades linguísticas (escrita, oralidade e escuta).

O artigo está configurado desta maneira: i) na primeira seção, expomos a concepção de leitura adotada; ii) na segunda, discutimos as relações possíveis entre intertextualidade e multimodalidade; iii) já na última seção, apresentamos duas propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da leitura intertextual de textos multimodais na escola.

### **A leitura sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional**

Durante muitos anos, a leitura foi concebida como atividade de decodificação de signos linguísticos organizados sobre uma superfície material do discurso (texto escrito). Com base numa concepção de linguagem como artefato lógico do pensamento dos sujeitos ou como representação do mundo (CAVALCANTE, 2012), a leitura era tida como uma prática homogênea, linear e rígida, na qual o leitor deveria reconhecer um sentido previamente existente.

Com o passar do tempo, essa abordagem mecanicista foi se modificando a partir de reflexões e pesquisas realizadas pelas ciências humanas e sociais. Na subárea da Linguística Textual, conforme iam-se transformando as concepções de texto (KOCH, 2018), também a noção de leitura sofria mudanças significativas, atrelando-se às práticas discursivas de sujeitos sociais. Desta forma, a definição de leitura passou a ser influenciada pela concepção de linguagem, que entende que

[...] as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. (KOCH, 2018, p. 43).

Trata-se da perspectiva sociocognitiva e interacional, na qual, a linguagem é dinâmica, plástica e coletiva. Assim sendo, os sujeitos a utilizam com diferentes propósitos comunicativos, sociais e interacionais, num diálogo indissolúvel entre sistema linguístico (gramatical), conhecimentos de mundo, conhecimentos socioculturais, políticos e históricos (KOCH; ELIAS, 2008).

Por este prisma, todas as habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta) constituem lugares de interação e de (re)construção de sujeitos (KOCH, 2018). Além de reconstruírem a linguagem, os sujeitos e os sentidos dos textos também se modificam, uma vez que são incompletos. Conforme Koch e Elias (2008, p. 35): “a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”.

Para preencher as lacunas deixadas pelo autor do texto, o leitor recorre a vários conhecimentos de ordem linguística, enciclopédica e interacional (CAVALCANTE, 2012). Eles correspondem aos esquemas cognitivos compartilhados pelos sujeitos sociais. Segundo Cavalcante (2012), o conhecimento linguístico diz respeito ao domínio das regras de uma língua (fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas), bem como o uso do léxico. Já o conhecimento enciclopédico (ou de mundo) tem a ver com as informações registradas formal e informalmente na memória permanente do sujeito, incluindo-se aí informações socioculturais. Por fim, o conhecimento interacional compreende os comportamentos necessários para as interações sociais via texto.

Os três tipos de conhecimento recobrem os fatores fundamentais que são mobilizados na memória dos usuários de uma língua quando do contato com textos que circulam socialmente. Conforme Koch e Elias (2008), eles podem ser resumidos pelo rótulo

de “contexto sociocognitivo”, ou seja, o conjunto de condições linguísticas, cognitivas e sociais que permitem a interpretação/compreensão dos vários modos de interação social. Na atividade de leitura, por exemplo, esse contexto armazenado na memória do leitor se mobiliza em função da construção de sentidos do discurso.

Na perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, tem-se que o texto é “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos” (CAVALCANTE, 2012, p. 20). Isso significa que, para a atividade de leitura, só o domínio do idioma não basta. É infundada a crença da autossuficiência do sistema linguístico para a construção da coerência textual, visto que, no fluxo das práticas discursivas, todos os conhecimentos disponíveis na bagagem cognitiva dialogam de forma dinâmica e quase imperceptível.

Diariamente, elaboramos a coerência dos vários textos que produzimos, lemos, falamos ou ouvimos, pois, a existência de qualquer texto, em qualquer modalidade, pressupõe que nós, enquanto sujeitos sociais, temos propósitos contínuos de fazermos com que nossos interlocutores nos compreendam perfeitamente (CAVALCANTE, 2012). Na leitura, “um texto será bem compreendido quando avaliado sob o ponto de vista pragmático, que tem a ver com a atuação comunicativa; sob o ponto de vista semântico-conceitual, que diz respeito à sua coerência; e sob o aspecto formal, que concerne à sua coesão” (CAVALCANTE, 2012, p. 30).

Nossa concepção de leitura consiste numa atividade altamente complexa de produção de sentidos, realizada, portanto, com base na superfície textual (cotexto) e no agenciamento de um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2008). Assim, na complexidade do sistema sociocognitivo, há diversos conhecimentos que se remodelam persistentemente, mediante a mudança de contextos e/ou de pontos de vista. Participam, por exemplo, da bagagem cognitiva dos sujeitos, o conhecimento de textos anteriormente produzidos (intertextualidade) e o de recursos verbais e não verbais (multimodalidade).

### **Intertextualidade e multimodalidade: interseções necessárias**

A intertextualidade é um dos fenômenos mais estudados em Linguística Textual e nas Análises de Discurso. Ela se originou na Literatura, campo de estudos assentado no postulado bakhtiniano de que a linguagem é um fenômeno dialógico e polifônico, e de que, por essa razão, todo texto é resultado de outros produzidos anteriormente (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017).

Na seção anterior, defendemos uma noção de texto como entidade multifacetada: “Todo texto é [...] um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 16).

A questão da intertextualidade conduz a compreensão de que, nas práticas sociocomunicativas, tudo é resposta a um já dito, a um conjunto de outros dizeres, produzidos e reproduzidos ao longo da história das sociedades. Ou seja, o uso das línguas humanas sempre se dá como um eco que atravessa os tempos e os espaços sócio-históricos e se reinstala em novas dinâmicas. Todavia, textos relativamente novos podem ser produzidos. Todo texto é passível de recontextualizações e, portanto, de reelaborações (BENTES; REZENDE, 2008).

Existem intertextualidades *lato sensu* (amplas) e intertextualidades *stricto sensu* (estritas). Em sentido amplo, a intertextualidade consiste em “ligações que podem ser estabelecidas entre um texto e outro(s) texto(s) [...] não apenas com enunciados isolados, mas com *modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos* [...]” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 85). Neste primeiro caso, elencam-se estratégias de manipulação genérica e estratégias de manipulação tipológica. O leitor sempre mobiliza conhecimentos acerca de outros textos. É o que denominamos de competência metagenérica (KOCH; ELIAS, 2008).

A respeito das estratégias de manipulação da intertextualidade genérica, as autoras em questão afirmam que elas funcionam quando as relações intertextuais se fazem entre a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo de diferentes gêneros discursivos. Já as estratégias de manipulação da intertextualidade tipológica dizem

respeito às aproximações e/ou distanciamentos estabelecidos entre tipos textuais (narração, descrição, explicação, exposição, predição, argumentação, injunção), quer em termos de estruturação, quer em termos de seleção lexical (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

Por sua vez, a intertextualidade estrita ocorre por meio de relações mais complexas e específicas entre um texto e outro(s) anteriormente elaborado(s). Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 17) afirmam que, nessa segunda categoria de intertextualidade, “é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação”. Ela permite ao leitor a identificação quase objetiva das marcas intertextuais, como as tipográficas (aspas, travessões, uso de itálico), por exemplo. A respeito disso, há, de início, quatro subtipos: temática, estilística, explícita e implícita (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Não conceituaremos os dois primeiros subtipos, porque são autoexplicativos.

Para Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a intertextualidade explícita diz respeito à menção que se faz a outros textos num novo texto. Isso ocorre, frequentemente, com gêneros discursivos como citações diretas e indiretas, resumos, resenhas, traduções, etc. Associando-se essas concepções às de Genette (1982) e Piègay-Gros (1996), autores basilares para a argumentação das linguistas, é possível dizer que, dentro da intertextualidade explícita, encontram-se os subtipos da citação, da referência, da paráfrase e do plágio (relativamente).

As mesmas autoras ainda dizem que a intertextualidade implícita, por seu turno, ocorre quando há, “no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 30). Temos, aqui, subtipos como paródias, reformulações, subversões, etc. Dentro dessa classificação, podem-se incluir as alusões e as adaptações (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017).

Em seu trabalho voltado para o ensino de línguas, Cavalcante, Brito e Zavam (2017) apontam mesmo que as relações intertextuais estritas se realizam por copresença (quando partes de um texto-fonte estão presentes em outro texto) e/ou por derivação (quando um texto

é derivado de outro por meio de modificações de conteúdo e forma). Assim sendo, há tipos de intertextualidade mais explícitos e mais fáceis de serem identificados, bem como há outros tipos menos explícitos, os quais exigem maior esforço cognitivo do leitor/interlocutor para identificação das marcas intertextuais.

É possível que todos os tipos e subtipos de intertextualidade assumam relações funcionais, tais como a de argumento de autoridade, a lúdica e/ou a ornamentação (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017). Com base nisso, acreditamos que as intertextualidades explícita e implícita exigem graus distintos de uso de conhecimentos prévios por parte dos leitores/interlocutores. Pensemos um exemplo:

Figura 1: Sticker intertextual



Fonte: WhatsApp (2021).

O exemplo acima é um *sticker*, ou figurinha, isto é, um recurso ou um gênero discursivo muito comum, hoje, nas conversas em redes sociais digitais. De acordo com Carmelino e Kogawa (2020, p. 162): “Os *stickers* constituem um mecanismo de reação. É como se os usuários coletassem (e colecionassem) respostas prontas para usar em ocasiões futuras. Por serem polissêmicos, podem ser empregados em diferentes situações de interação [...]”. Hoje, estão revitalizados no meio digital, pois já existiam nas práticas de linguagem nos anos 90 do século passado, em modo *off-line* (CARMELINO; KOGAWA, 2020).

Mas, qual a relação entre esse gênero/recurso discursivo e o fenômeno da intertextualidade estrita? Ora, efetuar a leitura da Figura 1, notamos alguns elementos intertextuais, com base em nossa bagagem cognitiva. De início, podemos questionar: a teoria da

intertextualidade não é apenas voltada para textos verbais? Se a seguirmos à risca, sim; mas, se lançarmos mão da análise de textos cotidianos, os quais, cada vez mais, têm se apresentado de forma multimodal (várias semioses), veremos que é possível pensar as relações intertextuais mais amplamente.

Ao assumir esta posição, lemos/vemos a figurinha acima, tentando compreendê-la unicamente por seus traços não linguísticos (isto é, não verbais/imagéticos). Em primeiro plano, encontra-se a personagem Khadija, da telenovela *O clone*, exibida pela Rede Globo, entre 2001 e 2002, e reexibida, em 2021, no quadro do *Vale a Pena Ver de Novo*. Em segundo plano, há a imagem de uma casa incendiada, a qual não pertence à história original da telenovela, mas a um outro texto. Assim sendo, qual é o texto-fonte ao qual esse *sticker* apela intertextualmente? Vejamos:

**Figura 2:** Menina Desastre



Fonte: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2012/12/garota-desastre-e-celebridade-das-catastrofes-conheca-o-meme.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Aparentemente não relacionados contextualmente, os dois textos se interseccionam com suas semioses, de modo a (re)produzir sentidos na leitura. Duas perguntas podem ser feitas logo de início: i) qual seria a orientação argumentativa do autor do *sticker* (Figura 1) ao relacioná-lo com a fotografia (Figura 2)? ii) temos, aqui, um caso de copresença ou de derivação?

De acordo com Carmelino e Kogawa (2020), uma das funções dos *stickers* é justamente a de provocar o riso (BERGSON, 2001 *apud* DIAS, 2011). Utilizamos uma figurinha, numa conversa em rede social,

por exemplo, para reagir de forma humorada ao que foi dito anteriormente pelo nosso interlocutor. O argumento das autoras é o de que a intertextualidade consiste numa marca característica dos *stickers*. E é isso o que comprovamos na relação entre os dois exemplos (Figura 1 e Figura 2), pois o que está em segundo plano, em ambos, é o mesmo tipo de evento – o incêndio de uma casa. Supomos, então, que a orientação argumentativa do produtor de ambos os textos pode ser o de indicar o riso ou a satisfação perante a desgraça alheia. Além disso, podemos notar que o texto da Figura 1 é ainda mais provocativo ao riso, tendo em vista a expressão facial de maior intensidade da personagem. Corrobora-se aí a função lúdica das intertextualidades (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017).

Já no que diz respeito ao tipo de relação intertextual, podemos afirmar que se trata tanto de copresença quanto de derivação, pois, o *sticker* da Figura 1 não se limita a reproduzir partes originais do texto-fonte, como também deriva do texto-fonte com modificações em seu conteúdo (em vez da “menina desastre”, a inserção da personagem Khadija, com seu sorriso muito expressivo). De acordo com as autoras, os casos de copresença podem servir para a composição da segunda situação das intertextualidades – as derivações. No exemplo em questão, temos os casos da referência (explícita) e da alusão (implícita) em atividade, visto que a primeira remete diretamente a “personagens e a quaisquer entidades de um texto original”, e a segunda “faz uma espécie de referência por pistas; não se diz claramente a que se está referindo, mas se fazem insinuações contextuais” (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017, p. 115).

Como vemos, o fenômeno da intertextualidade se faz presente em toda e qualquer modalidade textual, todavia, nosso letramento verbal, tradicionalmente, tem sido o único foco do trabalho escolar, o que indica que outras formas de letramento são escassas em nossas bagagens cognitivas. O fato é que outras modalidades de linguagem sempre existiram, mas, com o advento da internet e a proliferação crescente das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), no início deste século, elas têm circulado, em profusão, nas nossas práticas sociocomunicativas diárias.

Santos e Oliveira (2016) assinalam a ampliação do repertório de leitura de textos multimodais como aspecto a ser levado a sério no trabalho escolar voltado à formação de leitores proficientes. Nesse



sentido, relatam um conjunto de práticas pedagógicas realizadas com alunos do 8º ano de uma escola da rede pública, em Sergipe, a fim de contribuir com a aprendizagem do letramento visual, que ainda é pouco focalizado. Considerando, também, que os gêneros textuais são formas sociais e fenômenos multimodais, esses pesquisadores elegem a “Gramática do Design Visual - GDV” (*Reading images: the grammar of visual design*), de Kress e van Leeuwen (1996), para tratar do fenômeno da multimodalidade.

A GDV é fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994), a qual trata da língua como um sistema repleto de códigos semióticos diversos, apresentando uma sintaxe própria. Assim sendo, a GDV parte das três metafunções da linguagem (representacional, interativa e composicional) para elaborar uma teoria da multimodalidade, na subárea da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEEN, 1996 *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Segundo a discussão dos pesquisadores, a metafunção, ou dimensão, representacional da linguagem visual diz respeito à observação do leitor frente aos participantes representados (pessoas, objetos, lugares) na composição imagética do texto visual; nesse caso, há os participantes que agem e os que recebem a ação exercida (FERNANDES; ALMEIDA, 2008 *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Seguindo os pressupostos teóricos de Kress e van Leeuwen (1996), explicam Santos e Oliveira (2016) que a dimensão interativa concerne às estratégias de aproximação ou de afastamento entre o locutor e o interlocutor por meio do grau de relação estabelecido entre eles durante a construção e o processo do texto visual. Por fim, conceituam a dimensão composicional na organização e integração dos recursos imagéticos, afirmando que ela consiste na combinação das outras duas dimensões (representacional e interativa). Desse modo, o texto visual é uma integração entre representação, efeito e construção de sentidos demandados pelos recursos visuais e/ou não verbais.

Dentro dessa discussão, passamos a observar que, para cada uma das dimensões, correspondem duas ou mais categorias multimodais, as quais podem estar presentes em todos os textos da vida social. A fim de sumarizar essas categorias, apresentamos, abaixo, um quadro representativo:

**Quadro 1:** Categorias multimodais sob o olhar das metafunções da linguagem

DIMENSÃO REPRESENTACIONAL	DIMENSÃO INTERATIVA	DIMENSÃO COMPOSICIONAL
a) Estrutura narrativa b) Estrutura conceitual	a) Contato b) Distância social c) Perspectiva d) Modalidade	a) Valor de informação b) Saliência c) Estruturação

Fonte: Kress e van Leeuwen (1996) *apud* Santos e Oliveira (2016, p. 73-75).

Levando em conta as categorias teórico-analíticas da intertextualidade e da multimodalidade, nós entendemos que entre ambos os fenômenos há interseções necessárias, desde a concepção de linguagem, passando pela definição de texto contemporânea, até chegar aos conceitos dos tipos e subtipos.

Faria e Brito (2016) corroboram que a intertextualidade constitui um componente de base para a construção de textos multimodais, a exemplo de charges e cartuns, tendo em vista o apoio destes em acontecimentos cotidianos e em conhecimentos compartilhados socialmente, os quais servem para a estruturação e a funcionalidade desses gêneros discursivos. Já Marchon e Garcia (2021, p. 134) apontam a existência de uma intertextualidade multimodal, “uma vez que a remissão a textos outros é feita por meio da coocorrência integrada de mais de um modo de construção da linguagem (semioses) [...]”. Com base nisso, eles analisam modos de flagrar relações intertextual-multimodais em diferentes gêneros.

### **Duas propostas pedagógicas**

Nesta última seção, sugerimos duas atividades pedagógicas com textos em língua portuguesa e em língua espanhola, as quais podem ser desenvolvidas desde turmas do 9º ano do ensino fundamental II até a 3ª série do ensino médio.

### ATIVIDADE 1

**Objetivo:** reconhecer o papel das relações intertextuais na interação com diferentes modos de linguagem (verbal e imagético) para a construção de sentidos do texto.

a) quais os tipos de intertextualidade e suas possíveis funções no post a seguir?

b) quais são os textos-fonte (verbais e/ou multimodais) utilizados na configuração do post? E qual seria a orientação argumentativa pretendida pelo produtor desse texto?

c) identifique categorias multimodais predominantes no texto e, em seguida, procure relacioná-las à orientação argumentativa supostamente pretendida pelo autor.



Fonte: Instagram (2021)

**Orientação:** O procedimento metodológico a ser adotado pelo/a professor/a, nesta atividade, permitirá aos discentes aplicar os conhecimentos construídos em aulas anteriores sobre categorias teórico-analíticas da intertextualidade e da multimodalidade. É provável que muitos deles nunca tenham assistido, lido ou ouvido os textos-fonte que entram na configuração do texto acima (os títulos dos dois recentes filmes sobre o caso von Richthofen e as imagens de Khadija e Carine, personagens das telenovelas globais, *O clone* e *A força do querer*, interpretadas pela atriz Carla Diaz). Assim, cabe ao

responsável pela turma apresentar esses intertextos, apontando possíveis relações entre eles, de modo a perscrutar a orientação argumentativa do autor do *post*. Com essa (re)contextualização, será possível estabelecer o diálogo entre textos distintos a partir dos códigos verbal e imagético, construindo, assim, sentidos para o texto. Além disso, torna-se importante assinalar o “percurso intertextual” realizado, por exemplo, com a mesma personagem em textos diferentes (Figura 1 e texto da Atividade 1). Por fim, pode-se incentivar uma reflexão sobre o caráter lúdico ou humorístico das intertextualidades, visando a analisar o *post* para perceber se as estratégias intertextuais e multimodais permitem realizar o “riso corretivo”, a incitação ao ridículo (BERGSON, 2011 *apud* DIAS, 2011), a humilhação ou a exposição do alvo (objeto do ato humorístico) (CHARAUDEAU, 2006 *apud* DIAS, 2011).

## ATIVIDADE 2

**Objetivo:** interpretar textos multimodais com base nas estratégias intertextuais utilizadas pelo autor para produzir o efeito lúdico ou humorístico pretendido.



Fonte: <https://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

**Orientação:** As tirinhas da Mafalda, criadas por Quino, são reconhecidas em todo o mundo. Com base nisso, o/a professor/a pode levar os discentes a reconhecerem, de início, as características principais da personagem, de modo a identificar se se trata de um texto com tom lúdico, humorístico e/ou irônico. É importante que, em seguida, sejam verificados alguns aspectos desses quadrinhos, segundo Lins (2011): as ações dos personagens, como elas são mostradas e como podem ser interpretadas. Além disso, torna-se

importante identificar o(s) tipo(s) de intertextualidade presente(s) nesse texto quanto à personagem em foco (imagem) e ao outro referente (verbal): o sociólogo Marx. Além do reconhecimento da relação funcional, engatilhada no último quadro, é possível aprofundar o estudo do humor com base no mecanismo de encenação do discurso humorístico (CHARAUDEAU, 2006 *apud* DIAS, 2011): i) reconhecimento da relação triádica de enunciação (locutor, destinatário e alvo); ii) da temática tratada no discurso; iii) dos procedimentos linguageiros (mecanismos léxico-sintático-semânticos). Também, pode-se observar se a construção do humor se dá mais pelo jogo enunciativo ou pelo jogo semântico. Desse modo, torna-se plausível tratar desses conteúdos em aulas posteriores com outros textos multimodais, exercitando a capacidade crítico-reflexiva e a competência sociocomunicativa dos leitores.

### **Considerações finais**

Nesta investigação básica e aplicada, procuramos refletir sobre a atividade de leitura intertextual de textos multimodais com base no cenário científico contemporâneo e em demandas educacionais. Por meio de uma abordagem metalinguística das práticas discursivas, fizemos um diálogo entre teorias sobre leitura, intertextualidade e multimodalidade, articulando-as com análises de exemplos cotidianos, os quais, em profusão, têm circulado nas interações digitais.

Vimos que a atividade de leitura, sob a perspectiva sociocognitiva e interacional, pode ser bastante eficaz no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Sendo traços característicos de inúmeras práticas discursivas contemporâneas, a intertextualidade e a multimodalidade contribuem, de forma significativa, para o trabalho escolar com a diversidade textual. Neste estudo, sugerimos duas atividades que servem de inspiração para as práticas pedagógicas, que são complexas. Essas atividades são, portanto, adaptáveis, segundo o planejamento didático e as circunstâncias contextuais dos discentes.

Ademais, ratificamos que a visada intertextual de textos multimodais é condição suficiente para a ampliação da competência metagenérica e sociocomunicativa, bem como das capacidades crítica e reflexiva dos sujeitos leitores, no espaço escolar.

## Referências

- BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 19-43.
- CARMELINO, Ana Cristina; KOGAWA, Lídia. A intertextualidade como marca dos *stickers* do WhatsApp. **Revista (Con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 156-176, 2020.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica; ZAVAM, Aurea. Intertextualidade e ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 109-127.
- DIAS, Ana Rosa. Leitura crítica do humor no jornal. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 205-214.
- FARIA, Maria da Graça dos Santos; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Intertextualidade e textos multimodais: uma relação estreita. **Interseções**, edição 18, ano 9, n. 1, p. 112-129, fev. 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LINS, Maria da Penha. Lendo o humor nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 215-226.
- MARCHON, Amanda Heiderich; GARCIA, Carlos Eduardo Nunes. Intertextualidade multimodal como estratégia argumentativa. **Revista (Con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 126-145, 2021.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEVALE, 2013.
- SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade; OLIVEIRA, Derli Machado de. Práticas de leitura com textos multimodais. In: GOMES, Carlos Magno; VIANNA, Beto. (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: multimodalidade e hipertextos**. Aracaju: Criação, 2016. p. 59-90.

## GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UM OLHAR PARA OS TEMAS TRANSVERSAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Aliquele Cristini da Silva (UEM)<sup>1</sup>

Neil Franco (UEM)<sup>2</sup>

### Considerações iniciais

Este trabalho é recorte de pesquisa maior<sup>3</sup> que implementamos junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá. O percurso investigativo provocou um repensar em nosso agir docente, em nossas ações e nas ações pedagógicas que flutuam num mar de decisões, aprendizagens, incertezas que permeiam um ambiente escolar tão repleto de histórias, discursos, sujeitos, que se relacionam em diálogos múltiplos, inseridos em um contexto comum: a sala de aula.

Foi pensando em como tentar contemplar a diversidade que há na escola, principalmente a pública, e buscar especificamente uma compreensão do gênero como construção social, que lançamos um olhar para documentos direcionadores da educação brasileira, para um possível embasamento que nos desse suporte para discutir este tema em sala de aula de forma transversal e transdisciplinar. Para tanto, filtramos aqueles documentos que entendemos serem mais emblemáticos tanto para a educação quanto para uma formação voltada ao respeito à diversidade, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), a Constituição Federal Brasileira (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996 e 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e Aprendizagem de Línguas; Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Língua Inglesa da rede pública do Paraná. E-mail: aliquestsilva@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: prof. neilfranco@gmail.com

<sup>3</sup> Este capítulo é fruto das inquietações, reflexões e análises realizadas durante os estudos para o mestrado na área de Estudos Linguísticos, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, que geraram minha dissertação defendida em 2022 na Universidade Estadual de Maringá (UEM) – PR, voltada para o componente curricular Língua Inglesa (LI). Disponível em: <http://www.ple.uem.br/dissertacao-aliquest-cristini-da-silva-uem.pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

(2018).<sup>4</sup> Desse modo, nosso objetivo é propor uma reflexão acerca de como estes documentos embaixadores dialogam entre si e se relacionam para promover discussão acerca do gênero como construção social, atravessando componentes e contribuindo para uma educação mais significativa a partir dos denominados temas transversais (PCN, 1998) e temas contemporâneos transversais (BNCC, 2018).

Como sustentação teórica, trazemos para essa investigação Freire (1975; 1992), Foucault (1996), Scott (1989), Swain (2001), Butler (2003), sendo essas três últimas referências para amparar a discussão sobre gênero como construção social, justificar nossa pesquisa pela necessidade em ter embasamento legal para essa abordagem em ambiente escolar e, também, como forma de incentivar o respeito à diversidade em um fase em que alunos e alunas estão em formação integral, a fim de guiá-los/as para um entendimento de construção de sociedade mais equitária e livre de preconceitos.

A constituição deste capítulo passa por reflexões iniciais e breves sobre a questão de gênero e sexualidade, com enfoque na compreensão de gênero como construção social, em diálogo com a concepção dialógica advinda dos postulados bakhtinianos. Na sequência, apresentam-se, de forma bastante sumarizada, os pressupostos metodológicos, especificamente sobre pesquisa de caráter documental. Por último, parte-se para a seção de análise de enunciados dos documentos direcionadores da educação, de forma a identificar a presença da temática gênero em tais documentos, lançando luz sobre os temas transversais (TT) propostos pelos PCN e sobre os temas contemporâneos transversais (TCT) da BNCC.

### **Uma construção teórica interdisciplinar**

O conceito de gênero como construção social é relativamente sobretudo quando se estabelece relação com todo um histórico produzido e reproduzido a partir de determinismos biológicos através

---

<sup>4</sup> Para este recorte da dissertação, optamos por não focar no componente curricular de LI nem analisar as ocorrências da discussão sobre gênero como construção social em livros didáticos de língua inglesa em razão desta proposta de produção em formato de capítulo. Preferimos realizar a análise dos documentos direcionadores da educação, pois acreditamos ter maior abrangência e vigência como parâmetro para o trabalho transdisciplinar.



dos tempos, em diferentes sociedades, em que parâmetros sociais estão atrelados ao sexo e à sexualidade e que geram/devem gerar comportamentos específicos à sua condição de identidade. É o que Judith Butler (2003) explica como inteligibilidade.

Em sendo a 'identidade' assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de 'pessoa' se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é 'incoerente' ou 'descontínuo', os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (BUTLER, 2003, p. 38).

A recusa ou não conformidade com a adequação à inteligibilidade padronizada por uma sociedade causa um desequilíbrio nas relações hierárquicas que se baseiam nas diferenças entre os sexos, isto é, “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único” (SCOTT, 1989, p. 21), de modo que historicamente, culturalmente e socialmente o corpo que detém a representação do poder pode figurar em sexos diferentes.

Scott (1989) ainda explica que os símbolos construídos culturalmente constituem a percepção de poder e relativizam quem possui tal poder naquele contexto. Já Foucault (2010) defende que o conhecimento gera poder e que esse poder é alimentado por mais conhecimento: “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Em outras palavras, a manutenção do poder por determinadas pessoas está intimamente ligada ao conhecimento que é obtido e que as faz permanecer como tal, por isso, o interesse de alguns grupos sociais em não modificar a percepção institucionalizada de papel social ligada ao gênero. Louro (2004) expõe qual a penalidade daqueles/as que ousam modificar ou transgredir a construção simbólica padronizada.

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados 'próprios' de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal

como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção (LOURO, 2004, p. 87).

Deste modo, com tantas limitações impostas pelas sociedades que pretendem impedir, manipular, esconder e evitar a discussão sobre gênero, a escola surge como ambiente de formação e informação que deve/deveria ser seguro para que haja/houvesse debate com base em conhecimento científico, livre de dogmas, preconceitos e argumentações fundadas em conservadorismos. O gênero é uma construção social, e como tal é passível de transformações conforme o contexto histórico-cultural em que está inserido. Tratemos aqui de duas expressões relacionadas a gênero que constituem nosso maior ponto de discussão: Identidade de gênero e Orientação sexual.

Em campanha da ONU, pode-se encontrar a seguinte explicação: “A diferença entre identidade de gênero e orientação sexual é a diferença entre quem você é e quem você ama”<sup>5</sup>, ou seja, a identidade está ligada ao reconhecimento de si enquanto indivíduo/sujeito em uma sociedade mediante seus valores ideológicos, como a relação consigo se reflete por meio das relações estabelecidas com o outro, seja o outro um grupo, uma comunidade ou o próprio padrão de identidade em conformidade com o sexo.

Já a orientação sexual está associada à atração “amorosa” sentida pelo outro, com quem há relação de interesse sexual ou emocionalmente sexual. Não há relação dependente da identidade de gênero, mas assim como ela, a orientação sexual também é polarizada de forma binária, como se não pudesse ou não devesse existir um discurso em que houvesse outras possibilidades fora das já convencionadas como “normais”, “verdadeiras”, “reais”.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se

---

<sup>5</sup> ONU, Livres & Iguais. Qual a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual? Disponível em: <https://www.unfe.org/pt-pt/qual-diferenca-entre-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/> Acesso em: 02 nov. de 2022.

sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p. 12).

E neste intuito de se estabelecer uma verdade em regime geral, as mulheres terminam por terem a construção social mais subjetivada, onde a posição social que ocupa as mantém com determinados comportamentos categorizados de modo a serem subjugadas, menosprezadas, objetificadas e desvalorizadas de forma historicamente mecânica nas sociedades, o que Swain (2001) chama de verdadeira mulher, aquela que se submete aos padrões: “As composições de gênero determinam os valores e modelos deste corpo sexuado, suas aptidões e possibilidades, e criam paradigmas físicos, morais, mentais cujas associações tendem a homogeneizar o ‘ser mulher’, desenhando em múltiplos registros o perfil da “verdadeira mulher” (SWAIN, 2001, p. 12-13).

O uso da linguagem para exprimir determinadas palavras a fim de designar, definir e legitimar conceitos estão atrelados a discursos que se relacionam histórica, cultural e socialmente e não são meramente escolhidos ao léu, como vemos em “verdadeira”, “normais”, “valores”. Na perspectiva dialógica da linguagem, advinda dos postulados do Círculo de Bakhtin, a palavra é compreendida como signo ideológico, pois evidencia ideologias pelas quais os sujeitos se posicionam em sociedade e faz emergir suas avaliações, suas valorações acerca da diversidade de temas que os cercam. Todo sujeito é formado por ideologia(s), assim como todo signo é ideológico, pois parte do entendimento de que as perspectivas ideológicas de formação do sujeito são refletidas e refratadas por meio de seu discurso, sendo ditas ou silenciadas de acordo com tal perspectiva. “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 155).

O sujeito é social, e o sendo, seu posicionamento é axiológico, ou seja, “se todo signo é ideológico, conseqüentemente, todo enunciado corresponde a um posicionamento axiológico frente aos elementos constitutivos da interação” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 69). Oliveira (2018) explica que os valores

incutidos nos posicionamentos dos sujeitos estão presentes nos mais diversos contextos:

(...) a construção dos valores de uma dada sociedade, comunidade, grupo social, em qualquer das esferas da atividade humana, não são inventados, nem produtos de construções abstratas. Surgem dos diversos tipos de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no mundo da vida, constituindo-se em matéria prima para a construção dos valores que organizam os sistemas complexos do chamado mundo da cultura, nas esferas científicas, políticas, da arte entre outras (OLIVEIRA, 2018, p. 172).

Nesse viés, cada sujeito ou grupo social irá estabelecer relação de diálogo entre si, valorando de diversas maneiras seus discursos por meio de enunciados. O enunciado é como se materializa a linguagem. É nele que percebemos a ideologia trazida no discurso, a valoração do signo, a voz social que se reflete e refrata nas relações de diálogos. Por esta perspectiva, Silva (2009) define que relações dialógicas “são necessariamente realizadas no diálogo com o outro, na proposição de que a dimensão axiológica em que ocorre a linguagem discursivizada entre os sujeitos, ou seja, diferentes sujeitos expressam seus discursos em enunciados que valoram sua palavra ou a palavra do outro conforme sua ideologia (SILVA, 2009, p. 26-27).

E sendo assim, se estão atrelados a como me posiciono ideologicamente em relação ao outro, como o signo valoriza o discurso, como me reconheço na relação com esse outro socialmente, esta relação, que é dialógica, também é de poder, uma vez que posicionamentos contrastantes podem gerar embates ideológicos em que um sujeito imporá/tentará impor sua voz social sobre o outro. Isso implica uma relação de poder que influencia, reverbera e mantém discursos em determinadas esferas sociais, e na escola isso não seria diferente.

Ao considerarmos o ambiente escolar também como esfera em que as relações de poder estão vigentes, em que se acredita que deva haver discussão sobre temáticas de cunho social, sustentada pelo que a ciência oferece, com a finalidade clara e objetiva de reflexão acerca do respeito à diversidade, da compreensão de como ocorre a relação com o outro, defendemos que a escola é a esfera em que o entendimento do gênero como construção social pode tomar forma de discurso necessário, cujo intuito seja conduzir discente ao

pensamento voltado para uma formação mais ampla, integral, suficiente para transpor os limites de um ensino meramente enciclopédico, restrito às disciplinas convencionais.

Argumentamos que discussões de cunho social são transdisciplinares, isto é, não estão vinculadas a uma única disciplina ou um único componente curricular, mas, sim, atravessam todas as disciplinas por proporem reflexões que vão além dos limites curriculares e se encaixam no campo de formação integral do sujeito-aluno/a.

A sustentação da discussão de questões sociais de forma transdisciplinar, aqui recortada pela discussão do gênero como construção social, se embasa em documentos que dialogam entre si e que direcionam a educação no Brasil - Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), Constituição Federal Brasileira (CF, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2009) - e pregam que Temas Transversais (PCN, 1998) e Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2018) devem compor o cotidiano da escola.

Sendo assim, de forma sucinta, trazemos os procedimentos de pesquisa que direcionaram nossas leituras, análises dos documentos e reflexões acerca das investigações realizadas considerando o prisma metodológico elencado.

### **O caminho metodológico: análise documental**

Nossa pesquisa é de caráter documental, pois se ampara em documentos que embasam a educação brasileira. Mesmo assim, demanda que a reflexão dos enunciados analisados nestes materiais seja passível de uma interpretação crítica, que considere aspectos axiológicos, valores e ideologias presentes no discurso. Lüdke (2013) explica que na pesquisa documental “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvendando e desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (p. 48), o que vai ao encontro dos diálogos que pretendemos estabelecer - ou perceber o não diálogo - entre os documentos investigados.

A pesquisa documental reflete uma análise firmada em informações aparentemente mais palpáveis, críveis e objetivas,

embora ainda sejam dependentes do olhar do analista que a compreende, refletindo sobre os interesses, escolhas políticas e ideológicas que subjazem o discurso do sujeito produtor daquele documento. Dessa forma, partimos para a análise dos documentos parametrizadores da educação buscando reconhecer relações de diálogo entre enunciados que discutem o gênero como construção social.

### **Movimento analítico em torno de enunciados de documentos oficiais para a educação**

Nosso questionamento de pesquisa não esteve atrelado a compreender se era relevante ou não a discussão acerca do gênero como construção social, pois estando na área da educação, a par da diversidade que compõe a escola pública e diante de tantas discussões inconsistentes e fundadas em discursos parciais e patriarcais que impõem identidades, relacionamentos e comportamentos com base no sexo biológico que permeiam a sociedade, já sabíamos, por nossa função social de docentes, que é uma discussão necessária. Nossa indagação era se estamos - diante de tanto discurso de ódio - protegidos/as, amparados/as legalmente, por meio de documentos a promover a discussão em sala de aula, a conduzir a reflexão que proponha o respeito à diversidade e às diferenças. Nosso foco analítico recai sobre enunciados de documentos norteadores da educação, com análise a ser sustentada pelos estudos em torno de gênero como construção social e pela visão dialógica da linguagem.

Por isso, elencamos e analisamos alguns documentos que embasam a educação brasileira e investigamos se seus discursos dialogam entre si e se refletem uma ideologia voltada à formação integral do cidadão-aluno, considerando a convivência em sociedade, numa relação alteritária. Vimos que alguns destes discursos possuem relação de uso do mesmo signo, isto é, versam entre si com certa estabilidade, o que entendemos ser factual para possibilidade de uma mesma ideologia. Volóchinov (2018) afirma: “A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos” (p. 98).

Para análise dos documentos, iniciaremos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ampara e protege direitos fundamentais de todos os seres humanos, permitindo que tenham direitos a condições mínimas de sobrevivência, valorização independentemente de raça, etnia, gênero, idioma, posição social etc. No trecho abaixo, destacamos o que a DUDH afirma sobre o respeito às diferenças:

Artigo 26 (...) 2. A instrução será orientada **no sentido do pleno desenvolvimento** da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos **direitos do ser humano** e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (destaques nossos).

Compreendemos por “pleno desenvolvimento” a formação integral discente de respeito ao ser humano, isto é, que a personalidade pode ser desenvolvida no sentido de promover a reflexão acerca das diferenças e o respeito à diversidade. Já pelo Artigo 1, destacamos que “**todos**” os humanos são livres: “**Todos** os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Isso nos remete às condições de preconceitos enfrentadas na sociedade de forma geral e no cotidiano escolar, onde muitos não agem de forma fraterna.

Outro documento, a Constituição Federal Brasileira (CF, 1988) indica a relação de concordância com a DUDH: “TÍTULO I Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: (...) II - prevalência dos direitos humanos;” e além disso, endossa a igualdade que deve haver entre as pessoas: “TÍTULO II Art. 5º (...) I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Outro ponto importante que remete especificamente à educação indica novamente o desenvolvimento da pessoa e liberdade de poder aprender e de se expressar.

CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I  
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...)

I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1988)

Tal excerto nos permite compreender a possibilidade de ter liberdade de ensinar acerca de temas de cunho social que promovem o processo de reflexão para a formação da vida em sociedade. Kraemer et al (2020) explicam que a formação da personalidade está intrinsecamente ligada ao contexto em que se dá a construção das relações sociais e da interação com o outro em determinado meio.

As condições materiais da socialização, conseqüentemente, determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade em uma época e em um meio determinado. A principal característica desse processo de apropriação do meio social é criar no homem [mulher] aptidões novas, funções psíquicas novas. Isso demonstra que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social e que o sujeito, por meio da relação com outras pessoas, evolui de formas elementares para formas mais abstratas, o que o auxilia a reconhecer e a controlar a realidade (KRAEMER, LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 72).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 1996), além dos documentos supracitados (DUDH e CF), é embasadora comum aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Nela também vemos a relação de diálogo com os documentos anteriores, no que se diz aos direitos humanos, até mesmo pelos signos que se refletem em discursos muito semelhantes. Vemos, ainda, a menção a temas de cunho social que devem ser atrelados ao currículo escolar de forma transversal: “Art. 26. (...) § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo (...)”, o que indica o interesse e necessidade da discussão, e já traz a questão



da mulher como algo específico a ser trabalhado dentro dos componentes curriculares.

Um quarto documento é o Plano Nacional de Desenvolvimento Humano (PNDH, 1996 e 2009). As duas versões, cada uma em seu tempo, embasam os PCN e a BNCC. Vemos, num um comparativo entre as versões, que, mesmo tendo mais de uma década de distância, também dialogam para a promoção de discussões sociais, no caso específico desse trabalho, o gênero:

#### PROPOSTAS DE AÇÕES GOVERNAMENTAIS

Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil:

125. Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais. (...) (PNDH, 1996)

Diretriz 19.

Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.

Ações programáticas

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. (PNDH, 2009)

Podemos compreender no primeiro excerto a menção a perspectiva de gênero e da igualdade de direitos das mulheres, o que já indica que há a discussão acerca do gênero e a preocupação com a desigualdade para com a mulher. Porém, vemos a evolução no documento de 2009, onde o entendimento destas questões aparece de forma mais definida, explícita e completa, denotando que a escola precisa implantar a abordagem desses temas na educação básica.

Chegamos aos documentos oficiais mais importantes da educação e por nós anunciados como aqueles que colocaríamos na centralidade: os PCN e a BNCC. Ambos trazem, conforme sua essência,

os direcionamentos práticos do trabalho pedagógico e curricular acerca de temas de cunho social. Nos PCN, os Temas Transversais (TT) estão distribuídos em volumes, dentre eles, o que nos interessa por relação de discussão, *Orientação sexual: Relações de gênero*. Nele entendemos a delicadeza dos signos pensados para refratar um discurso que pudesse constituir a discussão no ambiente escolar pelo/a docente.

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. (...) A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (BRASIL, 1998, p. 322).

Kraemer *et al* (2020), sobre a linguagem e o signo, afirmam: “A apreensão da língua(gem) por sob este viés não é outro fato senão um processo de apropriação das operações de palavras cujas significações são fixadas historicamente. É no decurso desses processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, a qual passa a inserir-se em seu universo sógnico, possibilitando-lhe significar o mundo à sua volta” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 72), isto é, a construção de um discurso em que discentes são inseridos em um contexto de discussão pautada em conhecimentos científicos, por meio de signos reconhecidos a alguns discursos, é determinante para que a valoração, (in)formação e reflexão deste sujeito sejam voltadas ao respeito à diversidade.

Por outro lado, na BNCC – com os agora chamados Temas Contemporâneos Transversais - há apenas a menção e indicação das leis, pareceres e resoluções que direcionam estas discussões, bem como os links para acesso às mesmas em nota de rodapé. De forma geral, o mais novo documento oficial expõe que as instituições de ensino devem “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19). Houve a produção de um guia em separado com as divisões dos temas, mas pouco explicam sobre conceitos, definições e abordagem pedagógica. Por esse viés, constatamos que o TCT da BNCC que mais equivale ao TT dos PNC, uma

vez que não há explícita e nomeadamente algum que indique Orientação Sexual, é o Educação em Direitos Humanos.

Sobre esse tema, há na BNCC menção à diretriz 19 - A do Decreto nº 7.037/2009, que preconiza que as instituições de educação básica devem promover “o reconhecimento e “o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Compreendemos que o silenciamento/ausência de uma discussão aprofundada no documento BNCC se deva ao contexto histórico-político da produção da sua terceira e última versão, em que houve a tomada da representação federal por grupo com apoio conservador. Butler (2003) explica que determinada linguagem e não outra representa a permanência de discursos que pretendem se manter nas diversas áreas de poder: “As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder, (...). E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2003, p. 22). Estas estruturas estão atreladas a interesses que servem a ideologias, e o ato de “deixar de dizer” também representa uma função no discurso. Kraemer et al (2020) defendem que “Isso permite compreender que cada seara de atividade humana apresenta um processo ideológico criador com uma função na vida social” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 67), de modo que tanto quando os enunciados se relacionam ideologicamente por meio de discursos, quanto quando sua relação se ausenta/silencia/diverge, se estabelece uma não relação, também há posicionamento.

### **Considerações finais**

Assim como os documentos analisados se relacionam (ou não) entre si, promovendo discurso de incentivo à discussão acerca do gênero como construção social por meio de enunciados que se complementam dialogicamente, também pesquisadores/as se posicionam a partir de suas pesquisas, afinal somos sujeitos histórico-socialmente constituídos/construídos pelas ideologias que nos cercam

e nos formam, principalmente enquanto docentes da educação básica pública brasileira, de modo que “não existe pesquisa sem posição axiológica, sem ser infiltrada/encharcada por meandros ideológicos. “A pesquisa também é um ato político, uma vez que é uma atividade em que a posição do pesquisador é permeada pelos entornos institucionais implicados frente às realidades situadas de seu foco de estudo” (ROHLING, 2014, p. 58).

Ao atrelarmos ao currículo escolar da educação básica, e neste caso, à etapa correspondente ao Ensino Fundamental II - período de início da adolescência e de extrema importância para a formação social do estudante - temas que versam, que atravessam a convivência em sociedade (TT/TCT), estamos propiciando, certamente, alguma oportunidade para que os jovens dialoguem e reflitam acerca de teorias e ações que promovam o respeito à diversidade. Entendemos que é parte da educação e da função social do/a educador/a trazer ao contexto escolar debates que sejam significativos ao estudante, que valorizem as diferentes realidades e superem as desigualdades, no intuito de tentar promover uma mudança de perspectiva destes cidadãos. Devemos ter esperança e trabalhar por uma sociedade mais equitária e que compreenda o gênero como uma construção social e que a diversidade precisa ser respeitada. Por isso, precisamos “esperançar”. Freire (1992) define essa expressão como a ação de “ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar” (FREIRE, 1992, s.p.).

Com isso, concluímos que como educadores/as somos representantes e representados/as por nossas pesquisas, somos reflexos de nossas práticas que se dialogam entre quem somos, o que aprendemos e o que objetivamos para a formação de discentes. Além disso, que os documentos que embasam a educação brasileira possuem relação de diálogo entre si, propiciando o entendimento de que há discurso que permeia o posicionamento ideológico de produção e incentivo à discussão acerca de temas (TT e/ou TCT) que são de cunho social, especificamente com relação ao gênero como construção social. Sendo assim, promove-se a possibilidade de um suporte legal, uma vez que entendemos que a necessidade social já

existe para que educadores/as possam discutir sobre este tema no ambiente escolar.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306
- BAKHTIN, Mikhail M. **O discurso no romance**. In: **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mai. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos–PNDH. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf> (acesso em 01 jul. 2021)
- BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm).
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf) Acesso em: 30 set. 2021
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017 (atualizada). Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em: 27 set. 2020
- BRASIL (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 26 ago. 2020

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, 1996

FOUCAULT, Michael. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 148p. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAEMER, Marcia A.D.; LUNARDELLI, Mariangela G.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **A linguagem e sua natureza dialógica**. In. FRANCO, Neil, PEREIRA, Rodrigo A.; COSTA-HÜBES. (Org.) **Estudos Dialógicos da linguagem: reflexões teórico- metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas**. In: \_\_\_\_\_ **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 45-53.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes, **Linguagem e Alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin**. (UFRN). *Eutomia*, Recife, 21(1): 169-184, Jul. 2018

SILVA, Nívea Rohling. **O gênero pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. São Carlos: Pedro e João Editora, 2009.

SILVA, Aliquele Cristini da. **Gênero como construção social no ensino e aprendizagem de língua inglesa: a transversalidade temática nos documentos oficiais e no livro didático**. Maringá, PR, 2023. 180 f.: il. color., figs., tabs. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/dissertacao-aliquele-cristini-da-silva-uem.pdf>. Acesso em: 20 jul 2023.

SWAIN, Tania Navarro. **Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”**. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 34, p. 11-44, 2001. Editora da UFPR.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 22 out. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DA EDUCAÇÃO – SABE

Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)<sup>1</sup>

Wagner Barros Teixeira (UNILA)<sup>2</sup>

### Introdução

Os itens da avaliação em larga escala que possibilitam o aprofundamento da diversidade linguística podem permitir a reflexão sobre as diferentes nuances da língua. Isso ocorre devido à língua ser variável, a depender dos contextos e ligada aos aspectos de âmbito social. Um dos ambientes em que tal variação é mais perceptível é no escolar, já que existem estudantes vindos de culturas diferentes, com hábitos de leituras e situações socioeconômicas específicas e residentes em diferentes cidades.

Neste texto, mostramos resultados de uma pesquisa que teve a intenção de trazer insumos para as avaliações coordenadas e/ou organizadas pela Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), a partir da análise de itens que constituem o seu banco de questões, concernente ao Ensino Fundamental, relacionados à área de Língua Portuguesa. Reconhecendo-se o papel indutivo das avaliações em larga escala, conforme assevera Carvalho (2014), Paim (2019) e Teixeira (2019), bem como suas relações com as políticas públicas de educação (ensino e avaliação), buscou-se analisar itens, pertencentes ao Ensino Fundamental, que contemplam as habilidades de leitura e a variação linguística na matriz da prova do estado da Bahia.

No primeiro momento, faremos a exposição do embasamento teórico sobre a formação de leitores na educação básica e a diversidade linguística e sobre como a BNCC (op. Cit.) de língua

---

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLiNC-UFBA, marcela.paim@ufrpe.br.

<sup>2</sup> Professor e pesquisador vinculado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – PPGL-UFAM, wagner.teixeira@unila.edu.br.

portuguesa aborda esses aspectos. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos norteadores da análise dos dados e, por fim, as considerações finais

### **A diversidade linguística, a leitura e a bncc de língua portuguesa**

As diferentes nuances da língua podem ser exploradas a partir dos itens da avaliação em larga escala. Isso se deve pelo fato de a língua ser um fenômeno heterogêneo, variável, situado em contextos concretos e ligado aos aspectos de âmbito social. Um dos ambientes em que tal diversidade é mais perceptível é no escolar, pois há estudantes vindos de culturas distintas, com hábitos de leituras específicos, situações socioeconômicas diferentes e residentes em diferentes cidades. Tendo em vista essa realidade, em 1997, o Ministério da Educação lançou mão de um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (1997), com o intuito de conceder orientações à educação brasileira, uma vez que, no contexto educacional do país, os docentes ensinavam a Língua Portuguesa de uma forma tradicionalista.

Baseando-se na premissa de que os estudantes devem desenvolver um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) produziu um novo documento, esse, por sua vez, nomeado BNCC, Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), que traz as seguintes habilidades específicas:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018. p. 161).

A BNCC expõe como proposta, ao professor, a orientação do estudante, no que concerne às adequações dos usos linguísticos, segundo os contextos sociocomunicativos, ao mostrar o estabelecimento da utilização consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em contextos de fala e escrita nas quais deve ser utilizada. Esta proposta faz uma retomada dos níveis extralinguísticos de variação expostos por Paim (2019), uma vez que as utilizações das distintas possibilidades linguísticas podem ser



definidas segundo os papéis sociais exercidos pelos usuários da língua nas situações comunicativas (variação estilística ou diafásica). Dessa forma, o professor deve conduzir o estudante no que diz respeito à relevância do emissor/receptor do texto em relação à utilização mais formal ou menos formal da língua.

Ao proporcionar a exploração dos exercícios cognitivos de identificação, de análise e de uso de recursos linguístico-gramaticais que podem ajudar na compreensão da variação linguística no processo de leitura, tal habilidade reconhece os distintos tipos de discursos, mostrando maneiras variadas de interpretar uma informação por meio da comparação entre textos. Ao desenvolvê-la, é possível que o leitor avalie, por exemplo, o tratamento dado a personagens e os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguísticos que podem envolver as variedades linguísticas empregadas.

Além disso, permite que o estudante entenda que um mesmo tema pode ser tratado de formas diferentes, segundo as intenções de cada contexto comunicativo. Nesse sentido, existe o despertar da consciência para o fato de que quem redige o texto pode adequá-lo linguisticamente, conforme o seu interlocutor, mostrando, como expõe Paim (2019, p. 67), a variação diafásica, ou estilística, da língua, ao trabalhar as habilidades que levam em consideração os diferentes contextos de produção do discurso.

Tais habilidades que constituem o currículo pressupõem que os estudantes já tenham aperfeiçoado outras habilidades ligadas ao campo da leitura, como, por exemplo, a de identificação do assunto de/em um texto e o reconhecimento do efeito de sentido, proveniente de recursos estilísticos em textos literários, referindo-se à identificação pelos estudantes do sentido que a utilização de palavras ou expressões específicas causam no leitor, segundo o que se pretende comunicar no texto. Dessa forma, por meio da prática docente, as instituições podem dar insumos às redes de ensino, no que se refere, por exemplo, à concepção de currículos mais próximos do que exige a nova realidade em que os estudantes estão inseridos e no que diz respeito à elaboração de instrumentos de avaliação, cientificamente referenciados, que possam avaliar a aprendizagem a partir desses currículos.

Ao realizar a reflexão sobre o processo de letramento e, de forma individual, sobre a formação do leitor crítico, Teixeira (2019), sobre esse aspecto, expõe ser

[...] necessário que haja valorização de seu conhecimento empírico, daquilo que já conhece sobre a língua, de conhecimentos de mundo, linguístico e discursivo que traz consigo, mesmo antes de iniciar o processo de formação escolar, visto que [...] cada indivíduo, inserido em um dado grupo social, em um momento histórico, dos quais sofre constante influência, armazena experiências em sua memória, a qual funciona como um banco de dados que é acionado, na maioria das vezes de forma inconsciente, sempre que se comunica, que entra em contato com outros enunciadores, reais ou imaginários, construídos ou não, em um processo discursivo. [...] quando estimulado e instigado à interação, realiza inferências, faz levantamento de hipóteses, antecipa fatos, enunciados, textos variados e, ao se deparar com o inusitado, com o inesperado, reformula vários dos processos cognitivos realizados. (TEIXEIRA, 2019, p. 49).

Alguns desses processos cognitivos, no âmbito da avaliação de leitura, configuram-se como objeto de análise, materializados em descritores/habilidades os quais constituem matrizes de referência. Nessa avaliação, a diversidade linguística e cultural, também, é objeto de análise, proporcionando a compreensão consistente sobre essa questão voltada para a Língua Portuguesa e, portanto, contribuindo para a formação do leitor e, de forma mais específica, para o combate ao preconceito linguístico, evitando juízos de valor sobre a língua e suas variedades, em especial perspectivas que determinam o que é “correto”, “errado”, “feio”, “cômico”.

Ao citar a Carta Constitucional, a BNCC (2018, p. 10) expõe que, no Art. 210, há o reconhecimento de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, Art. 210). Nessa linha de pensamento, os diferentes segmentos de ensino (infantil, fundamental e médio) devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios educandos (BRASIL, 1997, Art. 26) – aspecto fundamental, por abranger a manutenção das especificidades culturais das regiões brasileiras.

Paim (2019, p. 91) explica que, no ambiente educacional, é importante observar que a variação linguística está presente com o objetivo de identificar se existe o equacionamento do processo de ensino-aprendizagem ao contexto de cada localidade, uma vez que, contempladas as especificidades de cada região e caracterizadas as variedades de uso da língua ali presentes, pode-se construir um modelo de ensino do vernáculo mais pertinente, podendo aprofundar os diferentes níveis de análise da língua — semântica, sintaxe, morfologia, fonética/fonologia. Com a produção dessas análises de itens, em avaliações de larga escala, poder-se-á colaborar para o entendimento de que a língua deve ser sempre uma maneira de socialização de fontes de conhecimentos e nunca uma maneira de discriminação.

Segundo Mota e Paim (2022, p. 157), o respeito à diversidade é de extrema importância. Nesse contexto, é fundamental frisar o papel do Projeto Atlas Linguístico do Brasil ALiB)<sup>3</sup> para o entendimento da língua materna nas suas distintas maneiras de dizer o mesmo, com o mesmo valor de verdade, numa situação comunicativa específica. Esse projeto é um empreendimento nacional que tem o intuito de identificar fenômenos linguísticos específicos de áreas, verificando as suas repercussões no ensino-aprendizagem da língua materna, e, portanto, contribuindo para a compreensão da língua portuguesa no Brasil, como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de diversas normas de uso, porém dotado de uma unidade sistêmica.

Nesse sentido, um dos propósitos da BNCC (op. Cit.) é fazer a orientação de sistemas na elaboração de suas propostas curriculares,

---

<sup>3</sup> Após o falecimento da querida Suzana Alice Marcelino Cardoso (Universidade Federal da Bahia), Diretora-Presidente do Projeto ALiB, o Comitê Nacional ficou, assim, constituído: Diretora-Presidente, Jacyra Andrade Mota (Universidade Federal da Bahia), Diretora Executiva, Silvana Soares Costa Ribeiro (Universidade Federal da Bahia), e Diretores Científicos, Abdelhak Razky (Universidade de Brasília/Universidade Federal do Pará), Aparecida Negri Isquerdo (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Conceição Maria de Araújo Ramos (Universidade Federal do Maranhão), Fabiane Cristina Altino (Universidade Estadual de Londrina), Felício Wessling Margotti (Universidade Federal de Santa Catarina), Marcela Moura Torres Paim (Universidade Federal da Bahia/Universidade Federal Rural de Pernambuco), Maria do Socorro Silva de Aragão (Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Ceará), Marilúcia Barros de Oliveira (Universidade Federal do Pará), Regiane Coelho Pereira Reis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Valter Pereira Romano (Universidade Federal de Santa Catarina) e Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina).

respeitando essas variações (sejam elas de origem social, histórica, cultural, linguística) que integram o contexto dos estudantes. Em razão dessa variação, abre-se o espaço para debates no que se refere à análise contrastiva das matrizes estaduais, do componente curricular de Língua Portuguesa, com a BNCC, e da perspectiva tradicionalista de avaliação dos conteúdos de Língua Portuguesa, apontada, por investigadores como Carvalho (1999), Scaramucci (2000), Bunzen e Mendonça (2006), Signorini (2006), e Antunes, Ceccantini e Andrade (2013), como um dos produtos da formação dos professores que ainda pode ser considerada, em alguns casos, também tradicional.

Carvalho (2014), em sua tese de doutoramento, mostrou que a Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, potencialmente, é o modelo que possibilita realizar a atuação antes, durante e depois de um momento específico de ensino e aprendizagem, de forma diagnóstica, formativa (processual) e somativa (final), fornecendo, ao professor, reais condições de atuar especificamente em aspectos que o aluno necessita para que haja o avanço no desenvolvimento das habilidades, com o intuito de alcançar as competências.

Ao refletir sobre os processos de avaliação sob uma nova perspectiva, é preciso, também, fazer o reconhecimento de que a educação como um bem público, de forma que os professores façam o aperfeiçoamento de processos pedagógicos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o desenvolvimento, na prática pedagógica diária, do modelo de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, tal como se pretende investigar nesta pesquisa, não pode ser sinônimo de transposição dos modelos e das práticas tradicionais no que diz respeito à avaliação e ao ensino de leitura.

### **Aspectos metodológicos**

Com o propósito de contextualizar de quais maneiras as habilidades de leitura podem ser utilizadas para contribuir com análises pedagógicas e revelar informações acerca do comportamento dos respondentes, a seguir, exemplos de itens descritos de Língua Portuguesa, referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, em avaliação aplicada no Estado da Bahia, serão apresentados. Esses itens pertencem ao banco de itens da Fundação CAEd, que foi fortemente explorado, e, posteriormente, houve uma escolha de questões, para

compor essa amostragem analítica, com a devida identificação do código, da habilidade trabalhada e da sua imagem na avaliação

### O que os dados revelam

Na prova, que compõe o banco da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, pertencente ao Ensino Fundamental, foram analisados dois itens. O item P050105E4, pertencente ao caderno de Língua Portuguesa do 5. Ano, avalia a habilidade de inferir o sentido de uma palavra. Essa habilidade, que integra o currículo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessária à leitura de textos que circulam no campo de atuação jornalístico-midiático e, também, no campo artístico literário. No caso do texto que dá suporte ao item, uma tirinha com três quadros.

O desenvolvimento dessa habilidade permite, ainda, que o leitor compreenda que a mensagem pode ser tratada de diferentes maneiras, a depender dos objetivos comunicativos de cada texto. Quem redige o texto pode realizar adequações linguísticas a depender do seu público, exemplificando, como expõe Paim (2019, p. 67), a variação diafásica, ou estilística, da língua.

Figura 1: item P050105E4, pertencente ao caderno de Língua Portuguesa do 5. Ano

Leia o texto abaixo.



LIMA, Lucas. Nicolau e seus queridos vizinhos Araraquara. Enquadrinho, 2009. p. 86 (P050230BH\_SUP)

28) (P050105E4) Nesse texto, no trecho "Porque **tô** fazendo um 'porta-retratos'", a palavra em destaque é encontrada em

- A) bulas de remédio.
- B) conversas entre familiares.
- C) jornais de televisão.
- D) manuais de instrução.

Fonte: Banco de itens da Fundação CAEd

Para chegar à informação solicitada pelo comando do item, os estudantes, tendo lido os três quadrinhos, deveriam identificar o sentido do termo "tô" no contexto apresentado. Procedendo-se à

análise dos sentidos apresentados nas alternativas, os estudantes que compreenderam o texto, não teriam dificuldades de executar a tarefa. Os estudantes que marcaram a alternativa B, o gabarito, inferiram corretamente o contexto adequado para o uso da palavra: conversa entre familiares. Os estudantes que marcaram qualquer uma das outras alternativas não o inferiram, provavelmente porque não observaram o contexto em que a expressão pode ser utilizada.

O segundo item analisado, de código P090085F5, pertencente ao caderno de provas do 8. Ano de Língua Portuguesa, contempla a habilidade responsável por reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão, decorrente de recursos estilísticos, referindo-se à identificação pelos estudantes do sentido que o uso de determinada palavra ou expressão provoca no leitor, segundo o que se deseja expressar no texto. A seleção lexical utilizada na construção do texto revela muito acerca das intenções comunicativas do autor em produzir determinados efeitos discursivos.

Isso se dá porque a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão é central na compreensão leitora. Graças ao seu desenvolvimento, o leitor se torna capaz de produzir sentido para o que lê, progredindo na leitura, ainda que desconheça o sentido de uma palavra ou expressão especificamente. Leitores que desenvolveram essa habilidade sabem utilizar pistas textuais para produzir informações que o texto não oferece explicitamente, valendo-se dessas pistas para inferir o sentido de palavras ou expressões menos usuais, de gírias ou, ainda, que são utilizadas, num determinado contexto, com sentido diverso de seu significado dicionarizado, por exemplo. Portanto, a tarefa de inferir o sentido de uma palavra ou expressão pode ser mais ou menos complexa a depender da palavra – se mais ou menos frequente no discurso coloquial – e das pistas que o texto oferece para que a inferência seja realizada.

O leitor que consegue perceber os sentidos das palavras e expressões escolhidas, como, por exemplo, “pechincha”, sabendo identificar o contexto em que foi utilizada, numa situação de informalidade, exemplificado a variação estilística da língua, provavelmente, compreende melhor o texto. Trata-se de uma habilidade metalinguística, que demanda que o leitor seja capaz de reconhecer os sentidos trazidos pelas escolhas lexicais no texto. Por essa razão, pode ser considerada uma habilidade de leitura mais

sofisticada, cujo desenvolvimento é indicativo de leitores mais proficientes.

Por essa razão, pode ser considerada uma habilidade de leitura mais sofisticada, cujo desenvolvimento é indicativo de leitores mais proficientes.

Figura 2: item P090085F5, pertencente ao caderno de Língua Portuguesa do 8. Ano  
**Leia o texto abaixo.**

<b>Prazer em garimpar</b>	
<i>Roteirista carioca com faro para vasculhar brechós, feirinhas e sites abre as portas de sua graciosa casa</i>	
5	No início de uma pacata rua em Laranjeiras, já se avista o sobrado lilás de portão “vermelho bombeiro” lá no finzinho dela. Discrição não combina em nada com a dona da casa – é fato. Pelo menos quando o assunto é a decoração de seu lar, doce lar, a roteirista Bia Braune não esconde o gosto pelas cores. Diverte-se com as frequentes dúvidas de quem passa em frente, de tanto que o lugar chama a atenção. Será um centro cultural? Ou uma escola para crianças? Mas, ao entrar na casa de Bia, não são apenas os tons fortes, também presentes lá dentro e combinados em total harmonia, que saltam aos olhos. O clima retrô toma conta de praticamente todos os ambientes e revela uma garimpeira de primeira, que entoa o lema “tudo por uma pechincha” na maior seriedade.
10	– Dá para afirmar que 90% do que tenho aqui em casa é resultado de garimpo por brechós, feiras e sites de compras e vendas de móveis – conta a roteirista, de 37 anos. – Acho que sou apegada à dificuldade. Essa coisa de entrar numa loja e comprar a peça pronta não é comigo. [...]

Disponível em: <<http://ela.oglobo.globo.com/vida/roteirista-carioca-com-faro-para-vasculhar-brechos-feiras-sites-abre-as-portas-de-sua-casa-9466146>>. Acesso em: 27 set. 2013. Fragmento. (P090083F5\_SUP)

03) (P090085F5) No trecho “... entoa o lema ‘tudo por uma **pechincha**’ na maior seriedade.” (l. 9), o termo em destaque significa algo que

- A) chama atenção.
- B) oferece lucro na revenda.
- C) tem preço baixo.
- D) tem uma utilidade especial.

Fonte: Banco de itens da Fundação CAEd

A habilidade, presente nesse item, integra o currículo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, é avaliada no item por meio de um texto que apresenta linguagem simples, do campo jornalístico, uma reportagem sobre uma roteirista carioca com faro para vasculhar brechós, feirinhas e sites. O item solicita que os estudantes identifiquem o sentido do termo “pechincha” no contexto apresentado. Procedendo-se à análise dos sentidos apresentados nas alternativas, os estudantes que compreenderam o texto, não teriam dificuldades de executar a tarefa. Os estudantes que marcaram a alternativa C, o gabarito, inferiram corretamente o sentido da palavra:

ter preço baixo. Os estudantes que marcaram qualquer uma das outras alternativas não o inferiram, provavelmente porque não observaram o contexto em que a expressão foi utilizada.

Essa perspectiva de análise, também, é pesquisada por Begma Tavares Barbosa, Hilda Linhares Micarello e Rosângela Veiga Ferreira no artigo “Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura” (BARBOSA et al., 2020), resultante da Pesquisa em Avaliação Caed 2016-2019, área de Língua Portuguesa, num enfoque relacionado à análise da complexidade dos suportes dos itens que avaliam o desempenho em leitura de estudantes do 5º ao 12º ano de escolarização.

Os dois itens analisados revelam que, em alguma medida, a prototipicidade quando se considera a questão da variação linguística no SABE, ou seja, identificar o sentido do termo. Além disso, os textos selecionados e a abordagem adotada pode denotar uma posição estigmatizante, ao relacionar o uso de expressões, como “tô” ao contexto familiar, como se o seu uso, também não pudesse estar em outros contextos comunicativos. Esses aspectos devem ser melhor observados na etapa de elaboração de itens, considerando, principalmente, a escolha dos insumos textuais. Essa preocupação já está inserida nos propósitos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil na medida em que há uma preocupação em fornecer dados que levem a conscientização acerca da variação linguística desprovida de juízos de valores.

### **Considerações finais**

Tendo em vista o recorte de dados analisados e revisitando a pergunta norteadora deste trabalho, a saber: de quais maneiras as habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), com foco na leitura e na variação linguística se traduzem nos itens de avaliação em larga escala da Bahia, verificamos que há habilidades presentes na BNCC (op. Cit.) que são traduzidas para a avaliação em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental aplicada no estado mencionado, a saber: (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma- padrão e o de preconceito linguístico e (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da



norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018. p. 161).

Os resultados alcançados revelaram que habilidades da BNCC foram traduzidas para a matriz da avaliação estadual baiana e que houve presença de variedades linguísticas nos textos-base utilizados na construção dos itens avaliados. No entanto, os dois itens analisados mostram que, em alguma medida, existe um protótipo quando se aborda a variação linguística no SABE, ou seja, o encaminhamento se direciona para identificação do sentido das palavras do texto. Dessa forma, essa abordagem pode revelar uma posição estigmatizante, ao relacionar o uso de expressões, como “tô” ao âmbito familiar, como se a sua utilização, também, não pudesse ocorrer em outros contextos comunicativos.

É importante evidenciar que esses aspectos devem ser melhor observados na etapa de elaboração de itens, considerando, principalmente, a escolha dos insumos textuais. Afinal, o papel indutivo das avaliações em larga escala e a realização de pesquisas que reflitam sobre esse tema, com vistas principalmente à devolutiva pedagógica em processos de formação continuada docente, contribuem para aperfeiçoar as práticas dos professores que trabalham com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com ênfase nas estratégias de leitura e nas discussões sobre variação linguística.

## Referências

- ANTUNES, Benedito.; CECCANTINI, João Luís; ANDRADE, Paulo. Anotações sobre o ensino da literatura e as avaliações da educação básica. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala.** Brasília, 2013. p. 249-257.
- BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Linhares; FERREIRA, Rosângela Veiga. Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1064 - 1081, jan./jun. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/)>. Acesso em: 12 maio 2022.

- BRASIL. MEC. SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: 1997.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. 281 f. Tese (doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Raciocínio e Memória no Ensino de Português [manuscrito]: concepções e práticas docentes: um estudo descritivo**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- MOTA, Jacyra Andrade; PAIM, Marcela Moura Torres. A importância do projeto atlas linguístico do Brasil para o conhecimento da língua portuguesa. In: ARAÚJO, S. S; OLIVEIRA JR, M; BARREIROS, L. L. S (org.). **Linguagem e sociedade: questões variacionistas, filológicas e discursivas**. Campinas: Pontes, 2022, p. 156-171.
- PAIM, Marcela Moura Torres. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019.
- SCARAMUCCI, Matilde. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico do ensino de LE (inglês). **Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000.
- SIGNORINI, Inês. **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- TEIXEIRA, Wagner Barros. Redação do Enem: um olhar para os direitos humanos. In: **Em Aberto (INEP)**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 1-218, jan./abr. 2019.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS SOCIAIS E ESCOLARES: EM TELA, CAMINHOS E FACES DA ESCRITA

Francinalva Pereira de Sousa (UESPI) <sup>1</sup>  
Francisco Renato Lima (UNICAMP/UFPI) <sup>2</sup>

### Considerações iniciais

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

(TFOUNI, 2010, p. 22)

A compreensão trazida por Tfouni (2010), na epígrafe, evidencia as aproximações que justificam o fato da alfabetização e do letramento serem temas bastante discutidos no meio acadêmico, sobretudo no campo da formação do professor. Esse fato ocorre devido à preocupação com a presença da leitura e da escrita desde o início da vida escolar dos sujeitos (Educação Infantil) até a formação superior, estendendo-se por toda a vida, nas diferentes esferas sociais de atuação humana.

Nesse sentido, falar sobre alfabetização e letramento torna-se um desafio para professores e pesquisadores brasileiros, pois é um campo que traz conceitos e definições que levam à reflexão sobre como uma pessoa pode ser alfabetizada e não letrada, ou então, não ser alfabetizada e ter certos ‘tipos’ ou ‘níveis’ de letramentos (letramentos sociais). Soares (2010, p. 24, grifos da autora) aponta que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*)”, pois esse sujeito pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam fortemente presentes e assim, ele

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Especialização em Gestão e Supervisão Escolar com Docência (MÚLTIPLA). E-mail: nalvasousa6@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Professor Substituto na UFPI, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

faz uso social de tais práticas, mesmo sem saber ler e escrever, no sentido formal e escolarizado.

Diante disso, compreender os saberes e as práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto do Ensino Fundamental é de suma importância, pois a ação do professor é determinante para facilitar o processo de aprendizagem do aluno. O fazer didático em sala de aula é constituído de um conjunto de saberes e fazeres docentes no desenvolvimento de ações estratégicas e intencionais que visam qualificar o processo de ensino escolar, considerando os diferentes contextos de aprendizagem. Assim, fica evidente a relevância do papel assumido pelo docente alfabetizador: mediador da aprendizagem.

Diante dessa contextualização, essas reflexões resultam de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, realizado por meio de pesquisa bibliográfica (GIL, 2019; LÜDKE; ANDRÉ, 2014), buscando, à luz da literatura pertinente ao campo de Letras e de Pedagogia, tratar a questão sob uma perspectiva pedagógica e, ao mesmo tempo, linguísticas, no intuito de buscar respostas às inquietações que se colocam na formação do professor de Língua Portuguesa. Busca-se, desse modo, definições que justifiquem as aproximações entre os termos (alfabetização e letramento), que tanto se difundem, são confundidos e, ao mesmo tempo, andam juntos no espaço escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é identificar, em obras já publicadas, os conceitos de alfabetização e letramento dentro do processo de ensino e aprendizagem escolar, buscando verificar como eles são aplicados na prática pedagógica, em particular no ensino de Língua Portuguesa. A fim de alcançar esse propósito, trilha-se, neste texto, percursos que tratam de possíveis encaminhamentos teórico-conceituais entre alfabetização e letramento, colocando em tela, alguns caminhos e faces da escrita, que margeiam os contextos pedagógicos e sociais de circulação dessa prática.

### **Alfabetização e letramento: aproximando os contextos pedagógicos e sociais da escrita**

Neste tópico, primeiro aborda-se as aproximações e os distanciamentos entre alfabetização e letramento, com foco na relação teoria e prática pedagógica. E, em seguida, explora-se a

perspectiva do alfabetizar letrando, com foco em um ensino da escrita na escola, situado no contexto das práticas sociais e históricas de uso da língua. Esse movimento será feito a partir da justificativa apresentada por Fonseca, Fernandes e Silva (2015, p. 40), quando dizem que:

Por ser tênue a distinção entre letramento e alfabetização, os processos podem se tornar díspares e contrários, ou seja, um prejudicar o outro pela falta de compreensão de seus papéis na formação de um ser social e alfabetizado. A inversão dos conceitos atribuídos a cada gênero faz com que a absorção do conhecimento seja prejudicada e a construção do conhecimento seja abalada. Entretanto, o letramento e a alfabetização não podem ser excluídos ou até mesmo exercidos separadamente, mas sim, apenas entendidos em sua completude para que cada órgão formador atenda à sua função quanto ao processo complexo de educação de uma criança.

No contexto escolar brasileiro, essa é, de fato, uma questão um tanto complexa: a separação entre letramento e alfabetização, uma vez que houve confusão tanto na aplicação prática do termo, quanto na tradução da palavra, gerando implicações para as práticas escolares de ensino da leitura e da escrita. A dificuldade de dissociação dos termos se dá, em partes, devido a ocorrerem simultaneamente e não separadamente, o que lhes impossibilita uma divisão clara e concisa. “Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica” (SOARES, 2004, p. 07).

Pensar a complexidade da questão por esses moldes, é considerá-la como parte essencial de um projeto de transformação da sociedade, de maneira crítica e reflexiva, de modo a oportunizar que os sujeitos assumam uma postura ativa e crítica nos processos de ação e intervenção social no mundo. Nesse sentido, discute-se, a seguir, sobre a complexidade teórico-prática dos termos em evidência.

*Alfabetização e letramento: aproximações e distanciamentos entre os termos*

Embora estejam presentes na literatura especializada, e, em especial, em cursos de formação de professores de Letras e de

Pedagogia, a confusão conceitual entre alfabetização e letramento, pela complexidade que a envolve – o ler e o escrever – ainda enfrenta grandes desafios. É nesse sentido que Fonseca, Fernandes e Silva (2015) apontam que há uma “linha tênue” entre os termos, visto que ambos devem ocorrer simultaneamente, nas práticas, mas, para que esse processo seja produtivo e qualifique a aprendizagem pretendida, é necessário um entendimento, sobretudo, por parte do professor, considerado “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006a, 2006b) ou “agente letrador” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), a fim de que as concepções teóricas possam alinhar-se ao processo de organização de práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita.

Soares (2010) ressalta que a alfabetização não se restringe apenas ao domínio do código formal da língua (a codificação e a decodificação), mas vai além, pressupõe a inserção desses domínios em processos mais amplos, o letramento, referindo-o como uma experiência de contato social, crítico e reflexivo com a língua, aplicando seus usos às diversas circunstâncias do cotidiano.

A presença do termo letramento, de modo inevitável ligado ao termo alfabetização, parte de uma necessidade social de compreensão melhor sobre eles, tentando entender suas contribuições para a prática pedagógica e o modo como se lida com a escrita na sociedade. Nesse sentido, Soares (2010, p. 20) ressalta: “só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”, ou seja, o letramento.

No entanto, conforme a autora, existem algumas considerações que denotam os conflitos e as lacunas de compreensão entre os termos. Em seu entendimento,

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de

letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90)

Ainda segundo Soares (2003), o eixo do problema no contexto educacional é muito mais amplo: a influência do construtivismo na educação, que, assim como o conceito de letramento, ainda é recebido na escola de forma equivocada. Não raro, professores referem-se ao construtivismo como metodologia de ensino, quando, na verdade, trata-se de uma concepção, que pode influenciar metodologias diversas. Da mesma forma, muitos professores ainda separam, na prática, alfabetização e letramento, alegando, em alguns momentos trabalharem atividades de alfabetização e em outros, atividades de letramento, como se fossem processos absolutamente distintos (LIMA; CARVALHO, 2014), evidenciando que estes ainda são ‘pontos conflitantes na prática pedagógica’ (LIMA, 2012). De maneira bastante pontual, Castanheira *et al.* (2009, p. 17) enfatizam o problema:

[...] no interior da escola, posturas que revelam a frequente confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e o letramento. Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita. Em outros casos, observa-se o contrário: professores privilegiam a interação com textos, entretanto, não dão atenção aos aspectos específicos da alfabetização, o que compromete seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever.

Essa confusão ou sobreposição é o que compromete o fazer pedagógico e faz com que, muitas vezes, o processo de ensino da leitura e da escrita, não ocorra de forma consciente, pela falta de discernimento entre o que é alfabetização e o que é o letramento, pois, ao tempo que conceitualmente têm particularidades e distinções, na prática se imbricam e contribuem para um aprendizado significativo do ler e do escrever. Nesse sentido, Soares (2004, p. 16) comenta: “tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático”.

Diante desse cenário, o desafio é articular as propostas didático-pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas pela escola no processo de alfabetização às demandas sociais da língua, permitindo que os alunos vivenciem experiências de contato concreto e contextualizado, por meio de exemplificações, entre outras estratégias que levem a compreensão do sentido social da escrita em suas vidas.

Nesse sentido, Tfouni (2010) ressalta as características do letramento, apontando que sua abrangência vai muito além do mero domínio do ler e do escrever, mas implica perceber o modo como os sujeitos lidam com a complexidade dessas tecnologias nos processos sociais em que se inserem. Nesse sentido, a concepção de um sujeito letrado vai além do alfabetizado. Existem, por exemplo, pessoas que não dominam o código formal, consideradas, portanto, analfabetas, mas que lidam com diferentes práticas de leitura e escrita (falando, escutando, replicando informações etc.) de modo a terem uma inserção crítica no mundo da escrita. Esse fato reforça o entendimento de que há vários 'níveis' de letramento, pois mesmo o sujeito analfabeto, possui domínios e experiências no campo da oralidade, especialmente, que evidenciam seu nível de letramento.

Diante disso, a autora pontua que “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’”, uma vez que “do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isto se pressuponha sua inexistência” (TFOUNI, 1988, p. 18). Assim, não há como admitir visões estereotipadas e preconceituosas que fazem afirmações do tipo: ‘fulano não tem letramento’.

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. [...] nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (da modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado. (TFOUNI, 2010, p. 86)

É possível entender, pela perspectiva da autora, que, socialmente, todos possuem letramento, o que varia é o nível de



aprofundamento: os ‘graus de letramento’. Aqueles que passaram pela escola, detêm um nível de letramento escolarizado, dominam regras e especificidades da cultura formal da língua, enquanto aqueles que não passaram, ainda assim, estão inseridos na cultura do mundo letrado e desenvolvem estratégias de compreensão e de interação social com os pares.

Por essa ótica, Soares (2010, p. 24) apresenta algumas considerações que exemplificam as reflexões apontadas por Tfouni (1988, 2010):

Uma [...] inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são ditas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (Em negrito no original)

Diante disso, uma conclusão prévia é que existem diferentes ‘condições’, ‘níveis’ e ‘graus’ de letramento e, portanto, nessa perspectiva de comparação entre alfabetização e letramento, a primeira refere-se ao “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e o segundo, sabendo ler ou não, é capaz de responder “adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2010, p. 20). Nesse aspecto é que a discussão sobre o letramento se envereda de forma muito profunda pela perspectiva social do termo.

Nessa perspectiva social e ideológica, tem-se então, sujeitos alfabetizados e não letrados. Sobre eles, Soares (2010, p. 39-40) dá sentido a essas ideias, ao enfatizar que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

O exemplo trazido pela autora diz respeito às pessoas que, mesmo passando pelo processo de alfabetização escolarizada, o que pressupõe o domínio de leitura, escrita e compreensão de diferentes tipos e gêneros textuais, apresentam bastante dificuldades nessas habilidades. As justificativas para isso podem estar atreladas a fatores diversos, como de ordem biológica, algum *déficit* ou distúrbio de aprendizagem, ou mesmo, as falhas no sistema de ensino, que, no processo, limitou-se a apenas ensinar o código, sem situá-lo em um processo reflexivo de inserção nas práticas sociais cotidianas.

Por outro lado, existem também os sujeitos letrados e não alfabetizados, sobre os quais, Soares (2010, p. 47) afirma que se trata de quem:

[...] utiliza a escrita para escrever uma carta através de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba, mas é necessário enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o seu texto, logo ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Ele demonstra com isso que conhece de alguma forma as estruturas e funções da escrita. O mesmo faz quando pede para alguém ler alguma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele.

Sobre esse último caso, a autora traz um exemplo ilustrativo, situando a criança, sujeito que se encontra em uma fase fértil de aprendizagem:

Uma criança pode ainda *não ser alfabetizada*, mas *ser letrada*: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo, [...] toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrada*, já tem um certo nível de letramento. (SOARES, 2010, p. 47, grifos da autora).

Diante desse quadro conceitual tão complexo, Soares (2010) reconhece os limites possíveis e necessários de aproximações entre a alfabetização e o letramento. E, a partir disso, pode-se pressupor que, nessa sociedade atual, a pessoa alfabetizada e letrada é aquela que “aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2010, p. 36).

Diante dessas considerações, percebe-se a necessidade, principalmente, por parte do professor alfabetizador, de compreender as facetas que envolvem os dois processos, percebendo onde se aproximam e onde se distanciam, de modo que no exercício da prática pedagógica, seja possível pensar no ‘alfaletrar’, como diz Soares (2020), reforçando que toda criança pode aprender a ler e a escrever, mas, para que isso ocorra é necessária uma compreensão sobre a ‘unidade’ dos processos.

Também preocupado com as implicações teórico-conceituais e pedagógicas que envolvem a temática, Lima (2015) corrobora a discussão, chamando a atenção para o fato de que:

Pressupor o letramento apenas como competência do sujeito que se diz alfabetizado é uma ideia simplista e um tanto reducionista, se forem consideradas as múltiplas práticas letradas com as quais esse sujeito se envolve no dia a dia, as quais, muitas delas, requerem a criticidade e a capacidade de compreensão, que está para além do ato de ler e escrever mecanicamente. (LIMA, 2015, p. 271)

[...] persistir nessa separação é incorrer em um percurso de atraso e reducionismo nas práticas de ensino. A escola deve alfabetizar letrando, ou pelo letramento, como prática social e construção do sujeito através da escrita. Fazer deste o caminho para a aprendizagem autônoma e crítica dos alunos. (LIMA, 2015, p. 280)

A partir dessas considerações, ficam evidentes as aproximações e os distanciamentos teóricos entre os termos. Esse fato chama a atenção para a necessidade de aproximá-los. E o espaço por excelência para que isso ocorra é a escola, o que pressupõe, inclusive, o investimento na formação do professor, de modo que as dificuldades teórico-conceituais não comprometam a prática alfabetizadora.

Desse modo, discute-se, a seguir, sobre o alfabetizar letrando, a partir de uma perspectiva social do ensino da escrita na escola, como tentativa de, teoricamente, apresentar caminhos e possibilidades de qualificar a prática docente, inserindo, ao mesmo tempo, o aluno no mundo do código (a alfabetização) e no mundo social da escrita (o letramento).

*O alfabetizar letrando: perspectivas sociais sobre o ensino da escrita na escola*

Chama-se atenção para a importância do alfabetizar letrando, como uma possibilidade de pensar o ensino da leitura e da escrita de uma maneira relativamente completa e contextualizada, o que implica, paralelamente, ensinar o domínio do código alfabético e ensinar a sua utilização no contexto das práticas sociais. Embora, os termos possuam particularidades, “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15), é necessário que, durante a etapa de aprendizagem escolar, os dois processos devam caminhar juntos, ou seja, não é possível alfabetizar e depois letrar. É no processo de aprendizagem da leitura e da escrita que o aluno deve perceber o uso social dessas práticas, ou seja, o alfabetizar letrando.

Ciente dessa problemática, Soares (2004, p. 15, grifos da autora) aponta que “a reinvenção da alfabetização revela-se necessária”. Essa ideia de “reinvenção”, articulando-a ao letramento é então, a perspectiva adotada pelos estudos no campo da Pedagogia e da Linguagem (Letras, Literatura, Linguística, Linguística Aplicada (LA) etc.), cientes de que é preciso desenvolver um movimento de articulação entre esses dois processos. Na prática, a alfabetização e o letramento devem acontecer de modo simultâneo e isso deve ficar muito claro para o aluno, ou seja, ele precisa aprender a ler e escrever (alfabetização) consciente de que essas práticas são fundadas em usos sociais, situados histórica e ideologicamente no campo da cultura (o letramento).

Isso pressupõe que o professor compreenda esses processos sob uma visão conjunta, respeitando as particularidades linguísticas e as referências de língua e linguagem que o aluno possui. Desse modo,

é possível desenvolver práticas de ensino da leitura e da escrita que estejam a serviço da transformação social e do pleno exercício da cidadania. Segundo Kleiman (2007, p. 04):

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

A perspectiva apontada pelas autoras, que associa a alfabetização e o letramento às práticas sociais, está presente nas orientações oficiais que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 1997; e, mais recentemente, reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, contemplando toda as etapas da Educação Básica. Veja-se, respectivamente, os trechos dos dois documentos:

**A leitura, como prática social**, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (BRASIL, 1997, p. 41, grifos nossos)

As práticas de produção de textos propostas no eixo escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam

sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, **o ato de escrever é também concebido como prática social** e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo. (BRASIL, 2018, p. 244, grifos nossos)

Percebe-se que os documentos oficiais contemplam a proposta de ensino de leitura e de escrita no Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa, articulado às práticas sociais. Nisso está implicada uma concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento, ou seja, alfabetizar letrando. Essas orientações têm fortes implicações sobre a prática do professor, pois são elas que norteiam a construção do currículo, as concepções e as ideologias subjacentes ao ensino. E, pelo que se pode perceber, a concepção de ambos – mesmo separados temporalmente por 20 anos – é que as propostas se alinham e se complementam no sentido de reforçar que a escola deve oportunizar ao aluno, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma ampliação de seus horizontes da vida social, criando referências e sentidos para as experiências com o mundo do letramento. Para Castanheira *et al.*, (2009, p. 31), “independentemente das didáticas e metodologias utilizadas ou defendidas por professores, pesquisadores ou autores de livros de alfabetização, o que não podemos relegar a um segundo plano é que a alfabetização, na perspectiva do letramento, não é um mito, é uma realidade”.

Essa realidade apontada só se fará efetivamente na prática, quando todas essas orientações, que no plano teórico substanciam bastante a complexidade do problema, chegarem ao espaço da sala de aula e aos cursos de formação de professores, que deveriam dedicar grande parte de seus esforços na formação de profissionais habilitados a formar bons leitores e produtores de textos. Mas, para tanto, é preciso que haja um investimento em políticas públicas de formação de professores, de modo que eles se sintam, diante dos desafios da prática, preparados para desenvolver ações e estratégias que levem o aluno a compreender a dinâmica social da leitura e da escrita junto às práticas sociais.

Por meio de uma ação intencional, bem planejada e articulada em torno desses conceitos, os professores poderão desenvolver uma prática consciente acerca do perfil de alunos que pretendem formar. A assimilação do código alfabético não pode se restringir ao “Ba-Be-Bi-Bo-Bu”, como apontou Cagliari (1998), pelo contrário, esse aprendizado deve ser situado e contextualizado conforme os valores culturais, históricos e ideológicos com os quais os alunos lidam no cotidiano.

Dessa maneira, na tarefa de ensinar, o professor cria condições e possibilidades para que o aprendizado faça sentido para o aluno, que este perceba que cada grafema (letra) e fonema (som) tem uma correlação com o mundo social em que vive. Nessa perspectiva, seguramente, Kleiman (2008, p. 512), a partir de toda a contribuição que já trouxe para a reflexão apontada neste estudo, aponta:

[...] é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem.

Nesse sentido, o professor assume a função de, na sala de aula, sistematizar ações e estratégias, mobilizando recursos diversos, a partir de diferentes gêneros textuais, para familiarizar o aluno com o mundo da escrita. Não se pode pensar em uma proposta de alfabetizar letrando sem considerar toda uma rede de sujeitos (professores, alunos etc.) e instituições (escola, ambiente familiar etc.) que interferem e corroboram a formação de um leitor crítico, reflexivo e consciente das ações que garantam sua cidadania, por meio da inclusão no mundo da leitura e da escrita.

Por fim, para finalizar essa reflexão, retoma-se um dos trabalhos mais recentes de Magda Soares (2020), no qual a pesquisadora fala em “alfalettrar”, considerando a possibilidade de que toda criança pode aprender a ler e a escrever. Para tanto, bastam que sejam criadas as condições necessárias para esse processo. A autora apresenta a proposta do seguinte modo:

*Alfaletrar* é uma proposta de ação educativa que põe o foco no ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos. São importantes todas as etapas do desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético, na consciência fonológica e fonêmica, no conhecimento das letras e das relações fonemas-grafemas, na apropriação de normas ortográficas, nas habilidades de ler, interpretar e produzir textos. Todas elas demandam ações pedagógicas diferenciadas, mas compõem, reunidas, a totalidade da aprendizagem inicial da leitura e da escrita pela criança. (SOARES, 2020, orlela da obra)

Essa visão, portanto, reforça e sintetiza toda a discussão apresentada ao longo deste estudo. Os achados de Soares (2020) são frutos de anos de pesquisa dedicados aos estudos da alfabetização e do letramento no Brasil, uma precursora no tema, de modo que sua proposta é um caminho viável e assertivo para a superação dos distanciamentos e das confusões que possam existir entre os termos e a criação de propostas pedagógicas que valorizem a dinâmica de ensinar a ler e escrever dentro de uma perspectiva social, considerando os valores culturais diversos que envolvem essas práticas.

### **Considerações finais**

A discussão apresentada neste estudo enfocou a questão da alfabetização e do letramento, considerando-os como processos complementares e constitutivos da natureza processual, dinâmica e progressiva que envolve o desenvolvimento do sujeito no mundo da leitura e da escrita. De maneira geral, ressaltou-se o papel da leitura e da escrita como práticas sociais, necessárias de serem investidas no contexto escolar, levando em consideração a complexidade que as envolve. Ler e escrever não se restringe a codificar e decodificar os mecanismos da língua, mas compreende as circunstâncias de interação social em que essas práticas ocorrem, mobilizando diferentes saberes e experiências.

Nessa perspectiva, a compreensão dos termos alfabetização e letramento, percebendo suas aproximações e distanciamentos teórico-práticos, torna-se fundamental para a ressignificação das



práticas alfabetizadoras e de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, uma vez que, o saber teórico fortalece a prática. Percebeu-se, nesse sentido, que a alfabetização é uma prática histórica, que tem sua origem ligada a própria história da humanidade e da invenção da escrita, já o letramento, no Brasil, é uma discussão que surge na década de 1980, associada à alfabetização no contexto escolar. Esse pode ser um fato que gerou e ainda gera muitas confusões entre os termos.

Nessa ótica, destaca-se que, a alfabetização é, de fato, a compreensão formal dos mecanismos de utilização formal da língua, por isso, seu aprendizado deve ocorrer de maneira articulada ao letramento, compreendido como uso social da escrita. Ou seja, ela é parte do processo de letramento social do sujeito, e que, portanto, a escola e o professor devem investir em práticas de ensino e aprendizagem que valorizem os usos concretos e ideológicos da escrita no cotidiano.

No Brasil, essa discussão tem se consolidado a partir da contribuição de autores diversos, assim como do discurso de alguns documentos oficiais que orientam a organização curricular e pedagógica do ensino, a exemplo dos PCN e da BNCC. Ambos, concebem, de maneira mais ou menos detalhada, a relevância da leitura e da escrita como práticas sociais, ou seja, pensando-as como faces constitutivas de um mesmo objetivo: ensinar a ler e escrever para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, destaca-se que o caminho traçado neste estudo contribuiu para melhor compreender a dimensão do trabalho docente frente ao ato de ensinar a ler e escrever. A alfabetização e o letramento são compromissos sociais a serem assumidos por todos (família, escola etc.) e trabalhados de maneira articulada, de modo que a escola seja uma ‘agência de letramento’; o professor, ‘um agente de letramento’ ou ‘agente letrador’; e conforme os estudos vêm avançando, sobretudo, a partir das contribuições de Magda Soares, se possa pensar em processos de ‘alfabetizar letrando’ ou ‘alfaletrar’, de modo a aproximar cada mais esses termos e melhorar o ensino da leitura e da escrita na escola.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al.* **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FONSECA, Amélia de Lourdes Nogueira da; FERNANDES, Géssica Correia do Nascimento; SILVA, Mara Rosa da. Alfabetização e letramento: perspectivas quanto à teoria e métodos. **Revista Funec Científica - Educação**, Santa Fé do Sul (SP), v. 1, n. 1, p. 30-52, jan./jun., 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 08, p. 409-424, 2006a.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 75-91.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 01-25, dez., 2007.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão (SC), v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.
- LIMA, Francisco Renato. **Concepções de alfabetização e letramento**: pontos conflitantes na prática pedagógica. 2012. 57 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Santo Agostinho, Teresina, 2012.
- LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire. Práticas pedagógicas de uma professora alfabetizadora e sondagem das hipóteses de escrita de uma criança: cenas sociais letradas. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 4, n. 12, p. 452-470, maio., 2014.

- LIMA, Francisco Renato. Por que ainda alfabetização 'e' letramento? *In: ENCONTRO DE LETRAS DO DELTA DO PARNAÍBA*, I., 2015. Parnaíba. **Anais...** Parnaíba: UFPI, 2015. v. 1. p. 270-282.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 01-17, jan./abr., 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## UMA ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIAL

Márcia Barbosa de Moura (UFPI)<sup>1</sup>

### Introdução

A partir de contribuições históricas e sociais, enfatiza-se, neste capítulo, o desenvolvimento da leitura, desde algumas civilizações até os dias atuais, ressaltando, de forma geral, a escrita e sua relação com a leitura. Tem-se como objetivo conhecer o processo histórico e os fatos sociais que contribuíram para a formação leitora presente na sociedade atual.

A atividade física de ler passou por transformações no decorrer do desenvolvimento da história humana. Sendo assim, “a leitura oral representada pelos contadores de histórias era considerada um esforço intenso que mobilizava o corpo inteiro” (CHARTIER, 1998, p. 82), essa cedeu espaço para a leitura dos livros os quais tinham suas páginas manuseadas pelo leitor. Atualmente, convivemos com a leitura dos textos impressos, bem como os digitais, cuja mediação se dá pela tela do computador, *tablet*, *smartphone* entre outros recursos tecnológicos.

A leitura desenvolveu-se por meio da escrita, então, esta tem uma relação considerável com aquela. Segundo Fischer (2009, p. 257), “após um milênio de escrita incompleta usando sinais simbólicos, os escribas desenvolveram a ideia de escrita completa, o foneticismo sistêmico, o qual surgiu na Mesopotâmia em 4.000 a 3.500 a.c”. Diante disso, entende-se que ocorreram alterações na escrita e também na maneira de ler, pois os escribas eram leitores ativos.

A escrita suméria se expandiu para reter informações concretas, as quais possibilitaram “a classificação da realidade em úteis listas de nomes como: nomes próprios e mercadorias, adjetivos e números organizados” (FISCHER, 2006, p.16). Ainda de acordo com esse autor, nesse período, a leitura visava à união do fragmento e não à reconstituição do discurso.

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística-UFPI. E-mail: marciaportugues4@gmail.com

As atividades de leitura e escrita das civilizações citadas cooperaram para a ampliação da leitura, mas enfatizaremos, neste capítulo, a abordagem do contexto histórico e social, a datar do século XIV aos dias atuais, pois ocorreram diversos acontecimentos históricos na sociedade feudal, os quais trouxeram profundas contribuições para leitura, dentre eles: os horizontes geográficos alargam-se, surgiram novas nações decorrentes das grandes navegações e dos descobrimentos feitos pelos portugueses e espanhóis, assim ocorreram transformações significativas no pensamento da humanidade (KNUPPEL, 2016, p.6).

É notória a importância das mudanças econômicas e sociais para o desenvolvimento intelectual das pessoas, pois surge a necessidade de ter novos conhecimentos como, por exemplo, ampliar a leitura para conquistar uma nova função em um trabalho e realizar transações comerciais. Ao longo da história o homem se adaptou à sua realidade, uma vez que acumulou conhecimentos devido às modificações que ocorrem no meio que está inserido. Nessa realidade a leitura é um mecanismo para que o homem consiga ascender socialmente.

Fischer (2006, p.175) ratifica que:

Ainda no século XIV, a expansão do comércio incentivou o aumento da correspondência administrativa, a qual, por sua vez, criou a necessidade de um pequeno exército de entregadores, esse fluxo de correspondência ocorria com regularidade no contexto dos negócios públicos criando uma rede ainda mais ampla de leitores urbanos de idioma vernáculo.

Com o passar do tempo, isso motivou o desenvolvimento de um completo serviço postal na Europa, atendendo todas as necessidades da realeza, cidadinas e domésticas. Em suma, a leitura ganhou um público extasiado.

Foi nesse contexto de modificações no final do século XIV e início do século XV que “o Humanismo e o Renascimento afetaram a maneira de pensar e de agir das pessoas, gerando assim, a expansão das formas de ler” (KNUPPEL, 2016, p.8). Logo, nesse momento, o Renascimento constituiu-se como um movimento histórico e cultural em que o homem tornou-se o centro do universo.

É no século XV que a leitura consegue avançar, já que surgiu uma

nova maneira de compilar textos, ou seja, “a forma de produzir textos deixou de ser manuscrita para a imprensa móvel e conseqüentemente a leitura tornou-se mais acessível” (KNUPPEL, 2016, p.9). Ao final desse século “presenciou-se leitores cada vez mais responsáveis por aquilo que liam, transformando-se em ativos” (FISCHER, 2006, p.187). A leitura começa a ganhar espaço, visto que aumentou o número de produção textual.

Ao fim do século XVI, os humanistas acreditavam que a experiência advinda da leitura tornava os homens seres mais cultos e sensíveis, pois “apostavam na leitura dos clássicos diretamente no formato como eram. Tais livros foram considerados a janela através da qual poderiam dialogar com os mortos ilustres” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.10).

Em meados do século XVII, a Inglaterra foi palco de grandes reformas políticas e sociais em virtude das novas ideias, manifestou-se “a prática de leitura como elemento de coesão social e emancipação, basearam-se nos dogmas protestantes e defenderam que os cristãos deveriam ter acesso livre a leitura da bíblia” (DENIPOTI, 2002, p.7). A partir desse período, modificou-se o uso da leitura, pois ela voltou-se para a construção de conhecimento. No final desse século, “os leitores começaram a priorizar a leitura extensa em detrimento da intensa” (FISCHER, 2006, p.234). A leitura começa deixar de ser feita em rodas de conversas, tornando-se silenciosa, nesse caso, o leitor desenvolve seu papel de ler para entender e construir conhecimento.

Foi durante o século XVIII que “reis, príncipes, condes e bispos em toda a Europa iniciaram a construção de bibliotecas, para abrigar as obras que eles próprios passaram a ler, surgiram também as bibliotecas públicas” (FISCHER, 2006, p.237). Portanto, continuaram as mudanças nos tipos de leituras, as quais “obedeciam a cânones do sagrado e da autoridade, marcadas pela memorização e repetição, pelas leituras fluídas, mais livres e despreziosas” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.12). A prática de leitura tornou-se uma atividade prazerosa, despertando o interesse nos leitores.

Diante disso, Salgado (2000, p.5) advoga que:

Na modernidade a leitura foi sempre uma forma simultânea de o leitor atualizar-se e libertar-se, isto é, ser capaz de movimentar-se em um espaço relacional com o livro que é contingente: ora oscila em direção a ler para o exercício profissional, uma leitura como exercício

pragmático, portanto; ora em direção a “ler por ficção e distração”, o chamado entretenimento, ou seja, ler por puro prazer. Demiurgicamente a modernidade era capaz de juntar (a ambas) as possibilidades, ou, se necessário, garantir a sua realização em separado, e parece que há um grande fascínio nestas possibilidades, onde ficam garantidos todos os espaços para escolha ampla e construção de significações.

Continuam as mudanças na sociedade e suas implicações na forma de ler. No final do século XVIII e começo do século XIX ocorreram significativas modificações sociais na Europa, como a energia a vapor que impulsionou as fábricas criando uma riqueza sem precedentes, revolucionando os transportes ferroviário e marítimo, ainda foi marcada, sobretudo, pela social Revolução Francesa, a qual deu origem às pesquisas na área da tecnologia, também se instituiu a defesa dos direitos do cidadão, buscou-se a estabilidade econômica e política. Em consequência disso, houve um considerável aumento migratório, camponeses começaram mudar em massa para a periferia, onde se localizavam as fábricas. Ler tornou-se mais fácil, os livros estavam mais baratos, e abundantes. A iluminação a gás ficou comum contribuindo para que as pessoas pudessem ler (FISCHER, 2006, p.248).

No século XX, na Europa, já prevalecia a concepção de leitor crítico, leitura direcionada para o desempenho da formação cidadã, por conseguinte, “imagina-se que a leitura, revestida de um pensamento positivo, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos, conseqüentemente mais críticos e reflexivos, mais verdadeiros” (ABREU, 1999, p. 10 apud ALMEIDA; ESPINDOLA, 2009, p. 277).

Na segunda metade do século XX a pós-modernidade se expandiu, ela pode ser definida como uma época em que ocorreram grandes modificações culturais, artísticas, científicas e filosóficas. Dessa maneira, “o leitor estaria em um espaço de desconstrução, portanto bastante fragilizado em suas escolhas, portanto com a imaginação pavimentada para as técnicas do marketing, do merchandising, a lista dos mais vendidos” (SALGADO, 2000, p.5). Aqui, a leitura passa a ser influenciada pela variedade do comércio de livros, além de ser a garantia fiadora da atualização profissional, assim como a certeza de direcionamento para um mundo real que retrata os

problemas sociais, o leitor questiona as verdades absolutas, ou seja, contrapõe os autores.

Pode-se dizer que, “foi no período de repercussão do humanismo, que o Brasil começou a viver seus primeiros tempos de descobrimento, ingressando no capitalismo mercantilista” (KNUPPEL, 2016, p.10). Dessa forma, compreende-se que o início da leitura no Brasil aconteceu no século XVI. Entretanto não era como a que se conhece atualmente, já que surgiu mais como uma forte influência religiosa dos jesuítas, tendo, dessa maneira, uma leitura mecanizada.

No século XVII, a leitura ainda permanecia relacionada à religiosidade, uma vez que eram os jesuítas que executavam as atividades educacionais. Nesse contexto, “os primeiros livros de que se tem notícia, no Brasil, são prescrições da religião ou do Latim enviados a pedido dos jesuítas, ou seja, sem avanço em relação à posse e os tipos de livros disponíveis para a leitura na colônia” (KNUPPEL, 2016, p.15), portanto, a leitura no contexto brasileiro não esteve voltada, de início, para a formação do conhecimento crítico, já que os ensinamentos eram passados com o objetivo específico de ensinamentos religiosos.

Nessa conjuntura histórica, afirma Bortolanza (2019, p.1) que, só no começo do século XVIII, com as descobertas das minas de ouro, na região de Minas Gerais, Portugal voltou-se para o Brasil. E, em fins desse século, a colônia começa a dar importância aos espaços direcionados para leitura, dessa maneira, “as bibliotecas foram gradativamente sofrendo mudanças na sua composição, ao dividir o espaço dos livros devocionais, com as obras profanas, entre outras” (PAIM, 2009, p.6). Todavia, a disseminação da leitura, ainda era inacessível para muitos e, por esse motivo, grande parte da população brasileira sofreu atraso no que diz respeito ao acesso e o desempenho na leitura.

Dessa forma, Paim (2009) destaca que:

A leitura privada, entretanto, cultivada principalmente entre as elites intelectuais, ganha objetos próprios (estantes, tinteiros, papelarias, etc.) no final do século XVIII, mas à medida que o hábito de ler e escrever foram se incorporando ao cotidiano dos intelectuais, além dos objetos de leitura, surgem também espaços específicos para esse fim. Mais tarde, tais espaços passaram a assumir outras funções, além do exercício intelectual, constituindo-se em locais onde, além da leitura e



escrita, tratavam-se também dos negócios e organizavam-se reuniões para tratar de assuntos diversos. Entretanto, apesar da crescente valorização da privacidade, as leituras orais e públicas conquistavam espaços cada vez mais significativos.

Mesmo assim, com livros e ambientes destinados à leitura, a prática de leitura oralizada era frequente, pois o hábito de ler estava muito ligado à voz, o que reforça a imagem de passividade, como também de incapacidade intelectual do leitor.

Contudo no século XIX ocorreu um fato importante, no Brasil, que impactou a forma de ler, foi a chegada da Família Real, no Rio de Janeiro, com isso, aconteceu melhorias em diversos aspectos do país, como a abertura de portos, uma maior diversificação do comércio e o fomento da vida cultural. Castro (2015, p.20) ratifica que:

A cidade da corte, principal centro econômico, naquele momento, vivenciou uma efervescência cultural devido os últimos acontecimentos, em virtude disso, surgiu a necessidade de criar espaços acessíveis para leitura como: gabinetes de leitura, bibliotecas, livrarias, editoras, tipografias e escolas surgiam em vários locais, fruto de uma sociedade em crescimento com urgência, para se instruir a fim de acompanhar as inúmeras transformações do século (CASTRO, 2015, p. 20).

Com essa desenvoltura na economia e na cultura da cidade carioca, as pessoas começaram a tomar consciência da importância da leitura, então surgiram diversos leitores.

No meio dessa evolução histórica e social, aparecem os folhetins (CASTRO, 2015, p.23). Então, com o surgimento de tal gênero textual, a leitura passou a ser mais valorizada e mais acessível, uma vez que “a Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822) inaugura a impressão no Brasil e a circulação regular de periódicos, tornando gradativamente suas leituras acessíveis a um público mais amplo” (RASTELI; CALDAS, 2017, p.95). Nesse sentido, Castro explicita que:

O jornalismo desenhou a imagem da leitura: periodicidade, diversidade de temas, atualidade e propagação ajudaram a agregar o público, que passou a ser visto, pelos editores, como possível consumidor. Os jornais passaram a fazer parte da vida do homem oitocentista e mudaram as práticas de produção e leitura do texto literário (CASTRO, 2015, p.47).

O jornal impresso foi muito importante para que a leitura alcançasse a população no século XIX. Deve-se evidenciar que “a Impressão Régia do Rio de Janeiro não se limitou a colocar em letra de forma toda a legislação e papéis diplomáticos produzidos pela administração régia, mas prestou-se à impressão de toda sorte de escritos” (RASTELI; CALDAS, 2017, p.95). Isso permitiu que a leitura circulasse na sociedade, o que possibilitou à população ter contato com diversos tipos de leituras, importante para formação leitora das pessoas o contato com temáticas distintas. Diante desses fatos, Santos (2016, p. 3) evidencia que:

o novo público leitor propiciou e alimentou a circulação de novos gêneros e suportes textuais. Assim, entre as mulheres passou a ser frequente a presença de romances baratos, prestigiados nesta época, revistas femininas, livros de cozinha além de sessões específicas de jornais. Entre as crianças, houve um desenvolvimento da literatura infantil e do mercado editorial que buscava atender as demandas da escolarização crescente, propiciando que circulasse, sobretudo, novas versões dos contos de fadas. Já entre os homens, era preponderante os jornais, sobretudo as sessões sobre os acontecimentos públicos.

É importante destacar que nesse período a mulher começa a mergulhar no mundo da leitura, óbvio que foi um processo lento, a leitura feminina passou a ser temática de obras literárias. A partir das mudanças ocorridas no século XIX, “as condições de leitura para as mulheres mudaram, surgiram as escolas normais exclusivas para a formação das moças, que possibilitaram a proliferação de mulheres leitoras” (CASTRO, 2015, p.44).

As mudanças implementadas no século XIX repercutiram no século posterior e “delinearam as práticas de leitura, na maior parte do século XX, a inovação tecnológica continuava a caminhar a passos rápidos e a leitura se expandiu” (FISCHER, 2006, p.269). É válido salientar que a leitura acompanhava o desenvolvimento da tecnologia, com isso, veio a expansão do número de leitores e também novas formas de leituras.

O Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foi permeado por alguns marcos importantes, tais como:

A economia cafeeira, a campanha abolicionista que findou em 1888

com a escravidão, o impulso dado à imigração europeia e o decorrente afluxo urbano foram movimentos que incidiram nas alterações políticas, econômicas e sociais que se verificaram no decorrer do período republicano. (RASTELI; CALDAS, 2017, p.95).

Esses fatos ajudaram a modificar o pensamento de alguns teóricos sobre a forma de entender a importância da prática de leitura. Por meio do desenvolvimento econômico, os estudiosos começaram a ter contato com outras pessoas e novos conhecimentos, então eles passaram a refletir sobre problemas sociais tais como: a fome, saúde precária, falta de educação igualitária. No que se refere à leitura se preocuparam com o leitor, este passa a ser entendido como objeto importante no processo da leitura.

Já no século XX, “o país passou a ser administrado pela república recém-proclamada e com ela veio a esperança de facilitar as práticas de leituras, porque até então, ainda existia pouco incentivo no campo da leitura, resquícios do governo Imperial” (BRETAS, 2009, p. 38). Pode-se falar, assim, no surgimento de uma cultura letrada, porém as desigualdades entre as classes sociais, ainda eram bem significativas.

As transformações políticas, no Brasil, durante o século XX, contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, “a investigação da leitura passou a ser sistematizada e surgiram teóricos que buscavam investigá-la da maneira como os leitores a realizavam” (KLEIMAN, 2004, p.12). E continua a autora:

Na segunda metade da década de 70, os estudos sobre leitura, no Brasil, tiveram um excelente desenvolvimento e a mídia foi essencial. Ocorreu uma ruptura epistemológica, na pesquisa sobre a leitura, na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura na Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2004, p.14).

Essa abertura de correntes que se interessaram por investigar a leitura teve grande importância para o modelo de leitura vigente na maior parte do século XXI, havendo preocupação com o tipo de leitura realizada, já que antes, apenas o texto e o autor eram os protagonistas da leitura. Deste modo:

Rompe com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único e se dirige às práticas que, sendo

plurais e contraditórias, dão significado ao mundo. Caracterizam-se, assim, as práticas discursivas (orais e escritas) sobre a leitura e a escrita como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões, constituindo-se o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (KLINKE et al, 2010, p.9).

Entretanto, sabe-se que o acesso à leitura não atingiu todas as classes sociais, pois muitas pessoas não tinham condições para comprar livros ou instrumentos de comunicação como televisão e rádio, isso causou uma desigualdade da disseminação de textos para a leitura, visto que algumas obras eram divulgadas por meio dos programas da rede televisiva e de rádios, assim, muitos não tinham contato nem com os textos impressos e nem nos suportes de comunicações, gerando o problema da falta de leitura, realidade presente no início do século XXI.

Pereira (2001, p.108) corrobora que:

O mais importante, sem dúvida, é que as pessoas adquiram o hábito de ler, não havendo restrições quanto ao que se vai ler. Porém, vale ressaltar que um bom leitor não quer dizer, somente, leitor alfabetizado; o segredo está em como esse leitor está encarando a leitura, como forma de aprimoramento pessoal, ou seja, é necessário que, através das leituras, o leitor passe a tornar-se crítico, pois [...] a leitura está diretamente relacionada à elaboração de sentidos produzida pelo leitor que, por sua vez, os elabora de acordo com o contexto cultural que o circunda.

Infere-se que ser alfabetizado não significa saber ler. O contexto social e econômico, na maioria das vezes, define o tipo de formação leitora do sujeito. Nesse âmbito, pessoas muito pobres têm uma formação leitora precária, enquanto aquelas que dispõem de melhores condições financeiras realizam leituras mais elaboradas.

Dentre as áreas que passaram a investigar a leitura, na década de 80, a Linguística textual trouxe colaborações importantíssimas como, por exemplo, o funcionamento da linguagem nos diversos gêneros textuais, pois essa vertente ocupou-se em explicar os “aspectos da compreensão ou da incompreensão dos sujeitos em situações mais complexas que relacionavam a compreensão e a legibilidade textual à presença ou ausência de mecanismos de textualização” (KLEIMAN, 2004, p. 14-15). A leitura passou a ser

investigada na forma textual, isso possibilitou, por exemplo, entender como os leitores lidam com os tipos de textos que circulam no seu cotidiano.

Dessa forma, a leitura constitui-se como um instrumento de produção e reprodução de sentido, sendo entendida também como um bem cultural onde o ser humano se constrói como sujeito de sua própria história, interagindo no seu mundo e na sociedade em que vive.

Nas palavras de Barbosa (2004, p. 159):

Na cultura manuscrita e, portanto, na cultura inicial da impressão, a leitura costumava ser uma atividade social, uma pessoa lendo para outras em um grupo. Ao produzir livros menores e mais portáteis do que os que eram comuns na cultura manuscrita, a impressão preparava psicologicamente o cenário para a leitura solitária em um canto tranquilo e, eventualmente, para uma leitura completamente silenciosa. Embora a leitura inicialmente, na maioria das vezes, fosse uma atividade partilhada, a escrita e a impressão são atividades solitárias.

Devido a esses fatores, por muito tempo, a escrita deu poder ao autor, deixando o leitor sem reconhecimento, com isso este ficava em segundo plano, as interpretações só tinham valor quando estavam de acordo com as ideias propostas pelo autor, isto é, a leitura sem reflexão foi oriunda desse pensamento, o sentido do texto era acabado nele mesmo.

Entretanto, as gerações evoluíram, através “da comunicação oral e escrita, até chegar nos computadores, graças à construção de saberes que se revolucionaram com os diversos meios tecnológicos ao longo do tempo” (BARBOSA, 2004, p.161). A leitura que se conhece hodiernamente é resultado do aperfeiçoamento de técnicas da leitura presente nas sociedades no decorrer dos séculos, assim, o que surge de novo é oriundo de práticas já existentes.

Atualmente, observa-se cada vez mais o crescimento da importância do domínio “da competência leitora que vai além dos propósitos de entretenimento” (FERNANDEZ; KANASHIRO, 2011, p. 138). Dessa forma, a prática de leitura é questão de sobrevivência, a fim de resolver diversas situações cotidianas, principalmente por causa do uso das tecnologias.

Para Barbosa (2004, p.154):

Sendo a linguagem o instrumento de memória e de propagação das representações que a humanidade possui, e o conhecimento dependente do uso das tecnologias intelectuais, compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural consiste em analisar, previamente, a mutação contemporânea da relação dos dispositivos materiais socio-técnicos com o saber.

A leitura foi sendo realizada de várias formas, à medida que surgiam suportes de escrita, as transformações sociais causaram impactos na linguagem dos falantes, seja oral ou escrita. E a tecnologia surge como mais uma forma de realizar a leitura, ou seja, soma-se à leitura feita nos livros impressos.

Com o advento tecnológico, a prática de leitura modificou-se em função do suporte físico. Tudo isso foi possível graças ao surgimento da internet, que se caracterizou como mais um espaço de leitura, sendo essa uma das maiores invenções do século XXI, já que permite que o leitor tenha acesso a vários gêneros textuais em tempo ágil. Foi em decorrência dos embates históricos que essa ferramenta surgiu. Magalhães (2017, p. 163) destaca que:

Vale citar, um fruto da Guerra Fria: a Internet. Ela foi idealizada, em agosto de 1962, em memorandos escritos por Joseph Carl Robnett Licklider, pesquisador do Massachusetts Institute of Technology (MIT), ao debater sobre a Rede Galáctica, uma rede de computadores conectados entre si, capaz de sobreviver em caso de ataques nucleares e disseminar informação entre os grandes centros de produção científica.

Graças à criação da internet, hoje é possível conhecer pessoas, culturas e adquirir conhecimentos de diversas partes do mundo. O leitor pode ter acesso a obras antigas muito importantes, além disso, pode interagir com pessoas sobre a leitura realizada, ou seja, recebe e compartilha conhecimento ao mesmo tempo.

Nitidamente, no século XXI, a leitura é direcionada para produção de conhecimento, jovens e adultos têm a necessidade de realizar leituras para sanar suas dificuldades cotidianas, assim “o livro impresso abre espaço para livros digitais, pois em apenas um link, pode-se inserir diversos acervos” (COSCARELLI, 2016, p.48). Segundo

Abreu (2000, p.28), “as técnicas eletrônicas anulam distinção até agora imperativa, entre o lugar do texto e o lugar do leitor, ou seja, transformar todos os textos escritos, impressos para a tela cria muitas possibilidades”. Na prática de leitura on-line, o leitor é o agente do desempenho da leitura, porque:

Há uma parte do processo que requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e outra que requer compreender essa informação mais profundamente, analisar, criticar, sintetizar. Uma focaliza a busca por informação, enquanto a outra tem como foco construir um significado mais profundo. Esses são diferentes propósitos de leitura, que vão, inevitavelmente, requerer diferentes abordagens para os textos. Elas não vão acontecer seguindo uma ordem cronológica, uma começa quando a outra termina. Ao contrário disso, elas vão trabalhar conjuntamente, de forma entrelaçada (COSCARELLI, 2016, p. 77).

Portanto, a leitura acaba por se tornar mais ativa e também interativa entre a obra e o leitor. Nesse mesmo sentido, Carvalho, Pagani e Gomes (2015, p. 161) discorrem que “o universo digital passou a criar representações em seu ambiente multiforme e, diante disso, o leitor acabou por assumir um papel mais participativo”. Ainda de acordo com os autores, “chegamos ao ponto de ter obras interativas, cuja fruição não consiste apenas na leitura do texto, mas depende também da audição de uma trilha sonora, da observação de figuras e vídeos, etc.” (CARVALHO; PAGANI; GOMES, 2015, p.161). Todas essas possibilidades de leituras estão inseridas nas formas de ler do século XXI.

No atual momento, a população internacional e nacional utiliza recursos tecnológicos para realizar diversas leituras. O mundo vivencia a crise pandêmica da Covid-19, em que o contato físico não é permitido, logo, a compra do livro impresso foi substituída, em muitos casos, pelos arquivos digitais. Entretanto, anteriormente, o espaço virtual era utilizado para desenvolver atividades ocasionais, hoje é o principal meio pelo qual as pessoas se comunicam. Para Fischer (2006, p.293):

Em virtude da tecnologia recente, a leitura também está aparecendo em contextos nos quais a palavra escrita era escassa, as salas de bate-papo do computador baseadas na leitura estão substituindo a conversa simples: os grupos de reuniões sociais passaram à tela do computador, no qual apenas o ato da leitura permanece em si como

fator humano. As mensagens de texto é exibida na minúscula tela do telefone.

A leitura on-line está presente na vida das pessoas em diversos contextos. Em 2020, é essencial sua realização nos meios digitais, seu uso passou a fazer parte do cotidiano dos leitores. Nessa leitura, além de decodificar letras, o leitor precisa estar em constante interação para que possa relacionar o texto com os fatos que o cercam. Nascimento (2011, p. 4) diz que:

Ao intercalar um período de tempo entre a emissão e a recepção da mensagem, a escrita instaura uma nova situação prática de comunicação. Combinando a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço, sem perder velocidade, as redes de computadores oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada.

No ambiente virtual, a escrita e a leitura ocorrem de forma instantânea, isso permite um avanço no processamento de informações, se na leitura de um livro impresso o leitor levaria algumas horas para identificar aquilo que busca, na internet, em questão de minutos, a informação é captada. Logo, o leitor que permeia nas páginas da internet, geralmente busca uma leitura rápida.

Magalhães ressalta que:

É esse mundo computadorizado, conectado e interligado que impõe as condições de leitura do século XXI, valendo destacar, inclusive, que a tecnologia computacional é basicamente fundamentada na leitura, visto que, hoje, os códigos binários são as estruturas “lidas” pelos aparelhos para garantir o funcionamento deles e, também, dar conta de produzir o que é visto nas telas e lido pelos olhos humanos (MAGALHÃES, 2017, p.64).

Compreende-se que a tecnologia veio ajudar o homem. Dessa maneira, a construção do conhecimento é produzida historicamente em um sistema de relações sociais e suas necessidades. No desenvolvimento das civilizações, a formação leitora define-se de acordo com as características culturais. Ela sofreu modificações e adaptações de acordo com as concepções emergentes de cada época.

Atualmente, na era digital, a leitura está sendo realizada nos meios eletrônicos, mas a qualquer momento isso pode mudar, pois, nas palavras de Fischer (2006, p.294), “qualquer e-book oferecerá,



como ilustrações e índices, nada menos que o mundo inteiro do conhecimento já explorado”. Buscando fazer uma comparação com outros meios de leituras que foram extintos, como a “substituição do rolo de leitura pelo livro com páginas, o qual conhecemos hoje, é quase certo que o papel virtual antecipe outra revolução” (ALMEIDA; ESPINDOLA; 2009, p.270). O que hoje é inovador, no futuro poderá ser antiquado, as sociedades estão em constante evolução e outros suportes de leitura irão surgir, evidentemente, modificando a maneira de conduzir a leitura.

## Referências

- ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.28.
- ALMEIDA, R. M. R. de. ESPÍNOLA, L. Práticas de leitura e escola: Uma evolução histórica. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.267-283. 2009.
- BARBOSA, A. C. L. S. **Leitura e Escrita na Web**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 153-183, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0501/050108.pdf>>. Acesso em: Jul de 2020.
- BORTOLANZA, A. M. E. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educ. rev. Curitiba**, v. 35, n. 75, p. 283-303, Maio 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000300283&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300283&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Ago de 2020.
- BRETAS, M. L. B. **Políticas de Fomento à Leitura**: perspectivas e desafios em diferentes contextos. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás. 2009, p.38.
- CARVALHO, F. R.; PAGANI, J. J.; GOMES, N. B. S. O leitor contemporâneo: entre a tradição e a urgência. **Anais Eletrônicos do IX Colóquio de Estudos Literários**. SILVA, Jacicarla S.; BRANDINI, Laura T. (Orgs.). Londrina (PR), 2015.
- CASTRO, V. V. L. Quem eram os leitores cariocas do século XIX? **Interfaces**. ISSN 2179-0027. Vol. 6 n. 2 (dezembro 2015). Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/viewFile/3693/2759](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/3693/2759). Acesso em: Jul de 2020;
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. 2. São Paulo: Ática, 2002..
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998, p.82.

- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.48.
- DARNTON, R. **A questão dos livros: presente, passado e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.13.
- DENIPOTI, C. Apontamentos sobre a história da leitura. **História & Ensino**, Londrina. V.8, edição especial. P.95-106. Out. 2002, p.10.
- FERNANDEZ, I. G. M.; KANASHIRO, D. S. K. Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou? **Revista UFG** / Dezembro 2011 / Ano XIII nº 1. Disponível em: <[file:///C:/Users/Marcia/Downloads/8488-Texto%20do%20artigo-24234-1-1020180220%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Marcia/Downloads/8488-Texto%20do%20artigo-24234-1-1020180220%20(2).pdf)>. Acesso em: Jul de 2020.
- FISCHER, S. R. A testemunha imortal. In: FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- \_\_\_\_\_. **História da Escrita**. Trad. Mirna Pinsky. –São Paul: Editora Unesp, 2009.
- KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: Julho de 2020.
- KLINKE, K.; MAGALHÃES, M. M.; MELO, M. A.; BORGES, K. F. RIBEIRO, L. M. **História da Leitura no Brasil: constituição do campo e formação de leitores**. Grupo de estudos e pesquisas em leitura, escrita e literatura: história, políticas e ensino. Universidade Federal de Uberlândia, Itiutaba, 2010.
- KNUPPEL, M. A. C. **História da leitura: do prólo à inspiração**, 2016, p.6 Consult:UNICAMP. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRA BALHOS/M/Maria%20aparecida%20ocrissi%20knuppel.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRA BALHOS/M/Maria%20aparecida%20ocrissi%20knuppel.pdf). Acesso em: Jul de 2020.
- MAGALHÃES, L. B. S. O Leitor e a Leitura do Século XXI. **Revista de Estudos de Cultura**. 9. UFB Set. Dez de 2017, p.163
- NASCIMENTO, P. R. Contribuições de Bakhtin para a Leitura Literária: Instrumentalizar para Desenvolver o Leitor Estrategista. **Anais do SILEL**. v 2, n 2. Uberlândia: EDUFU, 2011, p.1.
- PAIM, C. A. Breve História da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na Colônia (Século XVIII). In: 17º COLE (Congresso de Leitura do Brasil). 2009. Campinas. **Anais Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas. Editora UNICAMP, 2009. v.17 p. 490-490. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/se m17/COLE\\_1267.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/se m17/COLE_1267.pdf) . Acesso em: Julho de 2020.
- PEREIRA, C. G. A fragilidade das verdades. In: SOUZA JÚNIOR, José Luiz Foreaux (Org.). **Exercícios de leitura**. São Paulo: Scortecci, 2001. p.108.
- RASTELI, A. CALDAS, R. F. **Cultura letrada no Brasil Colonial: bibliotecas, livros e leitura**. Disponível em:

- <[https://www.researchgate.net/publication/319338350\\_Cultura\\_letrada\\_no\\_Brasil\\_colonial\\_bibliotecas\\_livros\\_e\\_leitura](https://www.researchgate.net/publication/319338350_Cultura_letrada_no_Brasil_colonial_bibliotecas_livros_e_leitura)>. Acesso em: jul de 2020.
- SALGADO, Gilberto Barbosa. O leitor, a contemporaneidade e a tecnologia. **Lumina - Facom/UFJF**. v.3, n.1, p.113-132, jan./jun. 2000 . Disponível em >[www.facom.ufjf.br](http://www.facom.ufjf.br). Acessado em Agosto de 2020.
- SANTOS, D. M. O. **Práticas de leitura de mulheres no Brasil do século XIX:** cenas do romance Helena de Machado de Assis. VIII Encontro Anual de História, ANPUH – BA, Feira de Santana, 2016;
- SILVA, L. O. M. da. O livro eletrônico: mudando paradigmas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2002, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CBB, 2002, p. 1-14. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/19604823/501210407/name/O+livro+eletr%C3%B4nico++mudando+paradigmas.pdf>> . Acesso em: Ago de 2020;
- YUNES, Eliana. **A experiência da Leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ZAPPONI, M.; SCRAMIM, C. G., & SOUZA, F. de. O PNBE no contexto de uma pequena história de propostas governamentais de leitura. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, SP, Brasil, 14. 1 CD-ROM, 2003.

## AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E O LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO NA ATIVIDADE DE LEITURA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Jane Miranda Alves (SEDUC-PA)<sup>1</sup>

### Introdução

A pesquisa tem por objetivo apresentar as possibilidades significativas presentes nas atividades de leitura de uma coleção do Livro didático de Língua Portuguesa (LDLP)<sup>2</sup>, *Português: língua e cultura* (PNLD- 2018). Para tanto, apropria-se de alguns princípios do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2017a; 2017b) coadunados a alguns níveis de organização das ideologias Linguísticas (IL), sendo selecionados aqui dois níveis que se repetem com frequência na coleção analisada<sup>3</sup>: i) *multiplicidade de ideologias*, ii) *consciência dos falantes* (KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998; DEL VALLE, 2007). O objetivo é apresentar novas possibilidades de análise das atividades de leitura no LDLP e, portanto, chama a atenção para a necessidade de formação continuada do professor de língua portuguesa (LP).

A atividade de leitura aqui apresentada é analisada a partir de uma perspectiva qualitativa de cunho intervencionista substanciada por um enfoque mais flexível e multi/inter/transdisciplinar, além de um tratamento multidimensional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Nessa direção, epistemologicamente essa perspectiva aproxima-se de uma Linguística Aplicada (LA) mais contemporânea e permite que as atividades do LD sejam vistas por uma ótica mais social, política e ideológica à medida que pode possibilitar o agenciamento de sujeitos mais respondentes, mais autônomos e, portanto, mais visíveis socialmente. Para que isso ocorra, é preciso compreender o papel do Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 10) no

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), atuando no sistema socioeducativo. [www.janezinhaalves@gmail.com](mailto:www.janezinhaalves@gmail.com)

<sup>2</sup> Esta pesquisa é baseada em um recorte de minha tese de doutorado intitulada “Os (Multi) letramentos e as Ideologias Linguísticas na seção de leitura de uma coleção didática de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD para o ensino médio”, apresentada em 2021. Deixo de fora a análise referente ao *Design multimodal* e por isso a atividade foi adaptada.

<sup>3</sup> Na coleção foram analisadas 25 atividades, com temas diversos e gêneros discursivos diferentes, sendo que 09 das atividades apresentaram mais de uma IL. As IL podem variar porque são convergentes e dependentes do contexto e do foco que se quer dar.

ensino e aprendizagem e de alguns princípios norteadores do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2017a; 2017b), sendo este visto aqui como uma proposta para o uso do LD; bem como da utilização das dimensões das IL (KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998; DEL VALLE, 2007) na análise da atividade de leitura selecionada para este artigo.

O objetivo geral aqui é *analisar em que medida as atividades de leitura presentes no LDLP podem contribuir para um ensino e aprendizagem mais crítico*. Sendo assim, para que isso se efetive são necessários traçar dois objetivos específicos: (1) entender como o letramento sociointeracional crítico pode privilegiar um uso mais efetivo do LDLP; (2) compreender em que medida as IL podem contribuir para o processo de conscientização crítica.

Definidos os objetivos, esse artigo tenciona inicialmente discutir sobre o PNLD e o papel do LDLP no ensino e aprendizagem, em seguida pretende apresentar os pressupostos teóricos do letramento crítico e de que forma algumas dimensões do letramento sociointeracional crítico pode ser um facilitador no trabalho do(a) professor(a) com o LD à medida que considera o trajeto do(a)s aluno(a)s em direção ao seu empoderamento. Posteriormente a isso, este artigo apresenta uma breve discussão sobre a contribuição das IL a partir de uma atividade selecionada no LDLP.

Vale lembrar que o LDLP aqui é o do ensino médio e por isso considera que o(a)s discentes estão imersos em práticas de cidadania, já que “para muitos deles [delas], a conclusão do Ensino Fundamental coincide com a saída da escola e o ingresso no mercado de trabalho” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 19), aumentando mais ainda a necessidade de formação de um leitor proficiente e crítico voltado para o mundo do trabalho e para o mundo social. Nesse sentido, o processo de letramento crítico do(a)s aluno(a)s foi traçado a partir de diferentes gêneros discursivos, no caso aqui optei pela *tirinha*, e de uma postura analítica que permita aos estudantes melhor visualização das possibilidades do texto. Nessa direção, passo agora a apresentar alguns aspectos teóricos que direcionaram pesquisa.

## O PNLD e o papel do Livro didático no ensino e aprendizagem

Segundo Rojo (2013, p. 68), os linguistas aplicados têm se voltado para problemas sociais que possam levar a uma prática interrogadora da Linguística Aplicada (LA) relacionada a questões de: identidade, transculturalidade, normalizações linguísticas, ensino e aprendizagem de línguas, letramentos, formação de professores e professoras, entre outros. O objetivo é obter respostas firmadas e articuladas teoricamente e dialogicamente aos saberes de referência que possam levar à compreensão ativa e à interferência na realidade em que o objeto de investigação está inserido, no caso aqui, a análise da atividade do LDLP do ensino médio serve bem a esse propósito. A incessante busca por respostas teóricas leva o(a)s linguistas aplicado(a)s a atuar em políticas públicas a fim de efetivar mudanças sociais e por isso mesmo muitos deles/ delas estão presentes no Ministério da Educação (MEC), que instituiu o Plano Nacional do Livro e do Material Didático<sup>4</sup> (PNLD), cujo produto é o LD (RAJAGOPALAN, 2004; ROJO, 2013).

O LD, então, é o resultado de sucessivas discussões, negociações e transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Portanto, desde a era Vargas até hoje, ele é um produto em constante transformação e pode também ser usado como uma ferramenta político-ideológica. Historicamente o LD foi instituído em 1937 pelo Decreto-Lei nº 93, ainda com o nome de Instituto Nacional do Livro Didático<sup>5</sup> (INL) e em 1938<sup>6</sup> pelo Decreto-Lei nº 1.0006, agora com o

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com nova nomenclatura desde o Decreto nº 9.099 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Ele avalia e disponibiliza de forma sistemática, regular e gratuita diversos materiais de apoio à prática educativa (obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros) às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. Neste artigo, uso a nomenclatura: Programa Nacional do Material Didático (PNLD), visto que meu objetivo é somente o material didático impresso.

<sup>5</sup> Foi criado em 1929 com a finalidade de legalizar o LD e incentivar sua produção. Em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático/ Ensino Fundamental (PLIDEF), gerenciando recursos financeiros que até então eram de atribuição da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED)

<sup>6</sup> Segundo Cassiano (2007, p. 23), esse período estabelece o controle do Governo sobre o LD e os sujeitos no Brasil. Isto tornou-se mais visível ainda durante o regime militar (1964-1984), marcado pela “falta de consciência nacional sobre a importância política social da educação, baixa produtividade no ensino, aviltamento da carreira do magistério, inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica” (CASSIANO, 2007, p. 23).

nome de Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Este, segundo Cassiano (2007), tinha mais uma função de controle político-ideológico do que propriamente didática, já que seus membros eram nomeados pelo Presidente da República por seu notório saber e valor moral. Segundo a autora, o Governo Vargas estava mesmo era preocupado com o controle dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

Em nível macro, Choppin (2004) aponta para o caráter político e regulador do Estado sobre o LD por meio de uma multiplicidade de agentes em todas as suas etapas e com a institucionalização da educação, ou seja, há uma intervenção do Poder Público sobre os conteúdos e, conseqüentemente, sobre os LD também, já que estes materializam os programas oficiais. Sendo assim, as políticas educacionais estão sempre inseridas em um contexto político e envolvem relações de poder e agem diretamente sobre o PNLD, um exemplo mais recente disso, ocorreu com o Novo PNLD (Decreto 9.099 de 18/07/2017)<sup>7</sup> e trouxe dois impactos, a saber: i) o pedagógico, sofreu interferência nos conteúdos dos LD adotados; ii) o mercado editorial, por ter o governo brasileiro como um grande consumidor, passou a escolher e autocensurar determinadas publicações, tais como a diversidades de gênero, sobretudo no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; e a agenda de não-violência contra a mulher. Tais fatos apontam que o edital de 2018 para o PNLD de 2021 tem um caráter contraditório, haja vista que para este o objetivo da escola seria o de acolher, respeitar as culturas juvenis em suas singularidades, promovendo “o desenvolvimento integral desses jovens, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, promovendo assim uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2019, p. 50). Dessa forma, para esta pesquisa, o Novo PNLD traz uma visão neoliberal de educação, voltada equivocadamente para um ensino e aprendizagem atrelado às especificidades da BNCC (AMORIM e SOUTO, 2020). Os fatos mencionados acima incorreram na perda da autonomia do(a) professor(a) em relação ao LD que pretende utilizar em sala de aula e

---

<sup>7</sup> De acordo com Camilo e Pereira (2018), o Novo PNLD conta com uma equipe de avaliadores escolhidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ligados a partidos políticos, sociedade civil, sindicatos, entre outros, o que configura um retrocesso, visto que isso facilita a elaboração de listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

constituem um retrocesso em relação aos avanços adquiridos pelos editais anteriores, sobretudo o de 2015 para o PNLD de 2018 (meu foco nessa pesquisa).

Segundo Rojo e Batista (2003, p. 26), o PNLD é o “resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro”, ou seja, está em constante mudança e, em geral, alinhado a um contexto político, daí a necessidade da intervenção e participação de um corpo de trabalho interdisciplinar, tanto das universidades públicas quanto da educação básica que possam contribuir para discussões que levem a um avanço na qualidade do LD brasileiro. Nessa direção, essa pesquisa acredita que a LA pode contribuir substancialmente para um trabalho mais efetivo com o LDLP, visto que tenta dar conta das novas demandas sociais, políticas e ideológicas que contribuem para a formação de um sujeito social que não pode ser esvaziado de sua realidade (MOITA LOPES, 2006, 2013a). Nessa direção, o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação das Obras Didáticas para o PNLD 2018 (BRASIL, 2015, p. 32), no que diz respeito ao ensino e aprendizagem voltados para uma formação cidadã, favorece que “os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões a sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia”. Para que isso ocorra, o edital apresenta alguns exemplos de valores sociais relacionados a uma formação cidadã mais crítica, apontando alguns critérios e desenvolvendo-os. São eles:

promover a imagem da mulher [...]; abordar a temática de gênero [...]; superação de toda forma de violência [...]; promover educação e cultura em direitos humanos [...]; promover positivamente a imagem afrodescendentes e dos povos do campo, [...]; incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade [...]; promover positivamente a imagem, cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros [...]; abordar as relações étnico-raciais, do preconceito e da discriminação racial [...]" (BRASIL, 2015, p. 32) .

Esta pesquisa está alinhada aos critérios propostos pelo edital de 2015 para o PNLD de 2018 e destaca a análise de uma atividade presente no LD do 1º ano, na seção de leitura *Observando múltiplas linguagens* da coleção já assinalada acima, o seguinte ponto: *promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de*



*crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2015, p. 32).*

O PNLD de 2018 (BRASIL, 2015, p. 30) aposta no “diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis” dentro de práticas interdisciplinares, situadas e concretas. Dessa forma, “a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2015, p. 30) e, portanto, considera que os alunos e as alunas do ensino médio são formados historicamente e necessitam não só dominar práticas socioverbaes “indispensáveis à vida cidadã”, mas também usar a linguagem como “um conjunto de práticas sociointeracionais” que possa garantir a eles e a elas um “tratamento mais burocrático à leitura, à escrita e à oralidade” (FARACO, 2016a, p. 309), garantindo um tratamento mais justo e igualitário e ampliando as opções do trabalho docente.

Assim, o edital de 2015 para o PNLD de 2018 leva a algumas alterações substanciais para o ensino e aprendizagem e para o trabalho do professor e professora, tais como: a descentralização do poder político, favorecendo um ensino mais democrático; a autonomia do professor na escolha do LD que vai usar em sala de aula; a inclusão das variantes linguísticas, de textos mais autênticos e da leitura de imagem; as novas práticas sociais e situadas de leitura e escrita; os novos sujeitos mais ativos e interativos, construídos dialogicamente. Sendo assim, dando continuidade ao que está sendo discutido aqui, no item seguinte abordo sobre uma proposta de uso do LD de acordo com alguns princípios do Letramento Sociointeracional Crítico<sup>8</sup>.

### **O Letramento(sociointeracional) crítico: uma proposta para um uso mais efetivo de LDLP**

Embora até 2018 tenha havido mudanças relevantes, o PNLD ainda tem um longo caminho a traçar no que diz respeito ao trabalho com as diversas manifestações da língua(gem) e ao uso mais efetivo do LD como uma ferramenta mais democrática, ainda que presa à

---

<sup>8</sup> Baseado em uma proposta do letramento *queer* de Lin (2014 apud Tilio, 2017b).

formação do(a) professor(a), dos editores, dos editais e das avaliações do PNLD etc., sendo este constituído como uma política linguística<sup>9</sup> voltada a dar mais qualidade para os sujeitos e o que se ensina no Brasil e, portanto, implica mudanças substanciais que refletem o sistema político do Estado em vigência. Então, mudanças socialmente produtivas em relação ao PNLD<sup>10</sup> refletem e refratam usos mais interativos e discursivos do LD no ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, o LDLP visa a: a) um ensino cada vez mais voltado para atividades concretas, para o conteúdo a ser ensinado e seu enfoque, para a bibliografia a ser utilizada, para o sistema avaliativo e para os sujeitos e seu entorno (GERALDI, 1997, 2010); b) uma variedade de gêneros textuais, variedades linguísticas, questões de média e alta complexidade também relacionadas à diversidade e as diversas formas de preconceito.

O LDLP, apesar de ainda conceber um ensino legitimado, está longe de ser um produto neutro e acabado. Por vezes, o LD se constitui como a única ferramenta de trabalho em sala de aula e por isso mesmo ele tem direcionado o trabalho docente. Tal fato, reflete na importância em investir na formação continuada de professores e professoras da educação básica a partir de uma perspectiva crítica e (auto)reflexiva sobre sua função social e autônoma quanto ao uso do LD a fim de garantir novas práticas e novos discursos. Por outro lado, como mediador pedagógico, o LD favorece o(a)s estudantes a “estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente” frente a questões sociais, tecnológicas, científicas e culturais (BRASIL, 2015, p. 32). Segundo o edital de 2015 para o PNLD de 2018:

A cultura socialmente legitimada e predominantemente letrada de que a escola é, ao mesmo tempo, porta-voz e via de acesso, não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis que dão identidade ao alunado do ensino médio e com as quais o jovem da escola pública convive. Sua relevância deve, antes, evidenciar-se num diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do cidadão sejam explicitados e discutidos (BRASIL, 2015, p. 30).

---

<sup>9</sup> Segundo Rajagopalan (2013, p. 34), a política linguística conduz reflexões, atos e gestos específicos dentro de um campo de ação política atrelado ao sistema político vigente e visa a orientar os objetivos e as prioridades do ensino de línguas.

<sup>10</sup> O PNLD está assentado em contextos políticos, conjuntamente a outros documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Esta pesquisa acredita que investir no protagonismo e autonomia juvenil está entrelaçada não somente à formação continuada dos professores e das professoras, mas também a um ensino mais voltado ao Letramento (sociointeracional) crítico e, portanto, o LD torna-se um componente a mais para o(a)s docentes em sala de aula.

O LD, visto sob a ótica do letramento sociointeracional crítico, se constitui como um gênero, possui uma grande variedade de gêneros discursivos com características próprias, e ao mesmo tempo um *hipergênero*, um gênero estruturador que organiza os demais gêneros e sua função é a de didatizar essa variedade de gêneros discursivos (TILIO, 2015; 2016). A perspectiva do letramento sociointeracional crítico incide na orientação do trabalho docente, bem como na percepção que professores e professoras têm das atividades presentes no interior do LD (TILIO, 2017a; 2017b). No caso da análise da atividade de leitura da seção *Observando múltiplas linguagens* selecionada para este artigo, acredito que, por meio do letramento crítico, ela pode contribuir para a conscientização crítica da linguagem dentro de um processo interacional e dialógico. A parte *Organização da coleção* afirma que a seção analisada tenciona “analisar textos multimodais” e “o modo como os sentidos são construídos nos gêneros textuais em questão” (FARACO, 2016a, p. 5), objetivando “contribuir significativamente para que nossos jovens continuem a se construir como cidadãos conscientes e responsáveis” (FARACO, 2016a, p. 309). O autor ainda enfatiza a necessidade de um “domínio amplo da leitura, da escrita e da fala em situações formais”, além do “desenvolvimento de uma compreensão da própria realidade da linguagem nas suas dimensões sociais, históricas e estruturais” (FARACO, 2016a, p. 309), levando em conta a visão baktiniana de que o texto é “a manifestação viva da linguagem” e, portanto, deve ser o objeto privilegiado do ensino e aprendizagem (FARACO, 1999, p. 02). A linguagem, por sua vez, é vista na coleção como “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados” (FARACO, 2016a, p. 309) e heterogêneos, inconclusos e por isso mesmo inspiram práticas pedagógicas menos rígidas, mais dinâmicas e mais políticas (GERALDI, 2010). Tais sujeitos se constituem discursivamente e

absorvem dialogicamente muitas vozes sociais, internalizando-as continuamente (o mundo interior, visto como um microcosmo heteroglóssico<sup>11</sup>).

Diante do quadro desenhado acima, faz-se necessário que a leitura seja concebida como um espaço aberto e em constante devir, baseada nos letramentos que os discentes trazem para a escola (o conhecimento cotidiano) a partir de práticas elementares que vão desde “extrair informações de textos e chegam até a atividade de leitura do entorno” (KLEIMAN, 2007, p.56), também é baseada na LA conjuntamente ao letramento crítico, que permite uma leitura mais fluída e transgressora que possa agir e transformar realidades. A Leitura, então, amplia-se a partir: *i*) de manifestações textuais concretizadas em práticas situadas; *ii*) de sujeitos fundados axiologicamente; *iii*) da noção de texto como réplica que ativamente gera novos enunciados (textos); *iv*) dos letramentos que o(a)s alunos(a)s trazem consigo. Portanto, é inconcebível aceitar um ensino neutro, visto que o letramento crítico “trabalha na interface da língua, letramento e poder (JANKS, 2010, p. 23).

O letramento crítico envolve uma ativa mudança na abordagem da leitura e das práticas textuais (APPLE; AU; GANDIN, 2012), propondo aos estudantes a (auto)reflexão sobre suas experiências e práticas languageiras (e a dos outros também) em suas instituições e na sociedade em que vivem por meio de um aparato analítico-crítico (TILIO, 2017a) que possibilite “o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (TILIO, 2017a, p. 26). Para tanto, os letramentos críticos seguem alguns valores, tais como: *a*) valores democráticos (agir sobre os problemas reais no mundo), *b*) aluno(a)s mais ativo(a)s e participativo(a)s, *c*) educação e transformação pessoal e social (APPLE; BEAN, 2007); segue também algumas dimensões, entre elas: “conectar-se com as experiências vividas” (a introdução de textos mais autênticos e situados na vida do(a)s docentes), “pensar criticamente” (visualizar diferentes perspectivas e camadas de significado e identificar problemas, usar

---

<sup>11</sup> Faraco (2009, p. 84) explica que “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”, ou seja, é um processo de construção em que essas vozes funcionam de várias maneiras (autoritariamente ou persuasivamente) e tomam a forma e existência nos signos criados por um grupo social.

várias fontes de informação a fim de provar um dado posicionamento), “tomar atitudes” (buscar soluções e conscientizar os outros, além da participação dos sujeitos) (KALANTIZIZ et al. al. [2012], 2020, p. 153).

Assim, os valores e dimensões dos letramentos críticos implicam em auxiliar os discentes a identificar tópicos relevantes, evidenciar análises de documentos, considerar pontos de vista diferentes, formular e buscar soluções por meio de argumentos persuasivos, tirando daí suas próprias conclusões (APPLE; BEAN, 2007). Um exemplo disso é a atividade 02 analisada abaixo, em que a tirinha da “Vó” e as questões selecionadas propõem que o(a)s discentes percebam os problemas da velhice, de como ela é estereotipada e vista de forma preconceituosa, abordando ainda os problemas da velhice a partir do Estatuto do idoso. Diante do exposto aqui a leitura é compreendida dentro de uma prática social crítica em que o texto é usado para (re)construir significados e, portanto, um meio de transformação social do mundo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; LUKE; FREEBODY, 1997).

Este artigo segue atrelado à corrente australiana do letramento crítico (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 2012), visando a uma mudança de atitude e de valores do(a)s discentes à medida que a situação muda, no sentido de torná-lo(a)s mais empoderado(a)s através da percepção, análise e crítica do entrelaçamento da relação entre linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais. O letramento crítico aqui está assentado no sociointeracionismo e responde às mudanças comunicativas que ocorrem em contextos sócio-históricos e políticos e aos investimentos de docentes e discentes às mudanças na teoria e na prática (JANKS, 2012).

A perspectiva sociointeracional é vista aqui como aquela que é: a) socialmente situada, b) construída nas interações, c) auxilia os aprendizes a agir criticamente e com protagonismo a fim de obter ganhos sociais (TILIO, 2017b). Nessa direção, Tilio (2017a, 2017b), baseado nos princípios da pedagogia do letramento *queer* (LIN, 2014, *apud* TILIO, 2017b), apresenta alguns princípios que podem nortear o trabalho docente com o letramento crítico, também chamado pelo autor de letramento sociointeracional crítico, no tratamento de atividades no LD.

**Quadro 01-** Letramento sociointeracional crítico (Alguns princípios)

Aprendizagem	Capacidade de agir no mundo
Ensino	Formação de cidadãos capazes de agir socialmente
Linguagem	Multiletramentos
Língua	(Um dos) sistema(s) de construção de significados no discurso
Autonomia	Empoderamento dos alunos a agir socioculturalmente usando a língua de maneira autônoma
Aluno(a) e professor(a)	Usuários reflexivos do discurso; agência
Livro didático	Banco de materiais para ser selecionado e usado pelo/a professor/a, de acordo com suas necessidades; (mais um) elemento de mediação no processo de ensino e aprendizagem
Criticidade	Reflexividade sobre construção de significados

Fonte: Tilio (2017a, 2017b)

O quadro acima sintetiza alguns dos principais conceitos que embasam os princípios teórico-metodológicos do letramento sociointeracional crítico já discutidos aqui. Tais conceitos não são de ordem prescritiva e servem a um trabalho mais efetivo, transparente e ordenado com o LD, além de ajudar a dar visibilidade às questões de criticidade, às múltiplas vozes formadas axiologicamente, à leitura dentro de uma rede de significados, às relações ideológicas e de poder constituídas histórica, cultural e socialmente. Acredito que o LDLP, se bem usado, possa privilegiar um ensino de leitura em suas mais diversas manifestações textuais, sendo estas atravessadas por ideologias linguísticas, visando o letramento crítico. Sendo assim, passo agora a discutir de que forma é possível materializar isso.

### **A contribuição das IL nas atividades do LDLP**

Dois momentos são relevantes destacar aqui, o primeiro está relacionado à contribuição da ideologia, de base marxista para as ideias que compõem o Círculo de Bakhtin, para a formação de uma filosofia da linguagem; o segundo diz respeito ao conceito das dimensões das IL usadas nas atividades da seção *Observando múltiplas*

*linguagens*. Vale destacar que por questões de espaço, usarei apenas uma atividade, a ativ. 02 do LDLP do 1º ano para ilustrar como o letramento sociointeracional crítico aliado às dimensões das IL podem ressignificar as atividades presentes no LDLP.

## **A ideologia e a filosofia da linguagem**

Segundo Thompson (2011), a ideologia para Marx é um produto das condições materiais (sociais, políticas, econômicas) e representa o pensamento social que emerge na luta de classes e está sempre imbuída de um processo de dominação (COSTA, 2017). Nela, os sujeitos são vistos a partir de suas circunstâncias concretas, como produtos das ideias. Nesse sentido, são muitas as conotações e distorções das ideologias que não cabe discutir nesta pesquisa. Assim, procuro me ater aos campos significativos da ideologia, entre eles o da filosofia da linguagem, que se constitui como um ponto de observação dos fenômenos ideológicos.

Alguns teóricos do Círculo de Bakhtin, de base marxista, contribuíram substancialmente para a formação de uma filosofia da linguagem mais consistente, entre eles Plekánov e Bukhárin (a ideologia é organizada por “pensamentos, preceitos, valores, crenças, criações artísticas e intelectuais” constituídas dentro de esferas ideológicas (COSTA, 2017, p. 58)), Medviédev e Volóchinov (a ciência das ideologias se constitui a partir da estética e da linguagem, voltada para cada esfera ideológica como a moral, a ciência, a arte, a religião etc.), Bakhtin (influenciado pelos estudos kantianos acerca da filosofia e da cultura acrescenta ao estudo da estética o da ética a relação autor-herói, alteridade, singularidade, determinabilidade dos atos humanos, valoração na existência sociocultural, relações entre cultura e vida). Posteriormente, houve ainda a contribuição de Medviédev e Volóchinov<sup>12</sup> sobre o fato de a ideologia se efetivar na materialidade do signo ideológico (COSTA, 2017).

Para Konder (2002, p. 54), a relação epistemológica entre ideologia e linguagem provoca nos sujeitos “uma reflexão sobre a

---

<sup>12</sup> Os autores em comum com Bakhtin têm o fato de que: a) a comunicação discursiva se realiza por meio dos enunciados que vão além da dimensão linguística; b) a língua como sistema de regras abstratas (baseada na linguística saussureana) não dá conta da compreensão desses enunciados (COSTA, 2017).

presença do ideológico na própria estruturação da linguagem”, em seu sistema de funcionamento. Marx e Engels afirmam que a ideologia é parte de uma supra estrutura (o regime político, a psicologia social, a linguagem e pensamento) em que “a palavra torna-se um fator de equívocos” (KONDER, 2002, p. 103). Nessa direção, Volóchinov ([1895-1936], 2017, p. 98, 99) vê a palavra (o objeto-signo) como “um fenômeno ideológico por excelência” cercada de circunstâncias absorvidas “na sua função de signo”<sup>13</sup>. É no material da palavra, o enunciado concreto, que é possível explicar as “principais formas ideológicas de comunicação sígnica”.

A palavra é tomada como um signo e é neutra à medida que considera que cada material sígnico tem seu próprio material ideológico, ou seja, “o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV [1895-1936], 2017, p. 99).

Sendo assim, a ideologia se materializa no enunciado concreto, que circula nas diversas esferas da comunicação ideológica, e na palavra de forma dialógica e responsiva, fazendo com que surjam diferentes posições axiológicas (COSTA, 2017). Nessa direção as atividades que constituem a seção *Observando múltiplas linguagens* no LDLP do ensino médio apontam para diversas ideologias que ligam a língua(gem) a uma ordem extra linguística, naturalizando e normatizando dadas posições hegemônicas (DEL VALLE e MEIRINHO-GUEDE, 2016).

### **As IL presentes na atividade de leitura da seção *Observando múltiplas linguagens***

Segundo Del Valle; Meirinho- Guede (2016), é preciso entender de que modo as condições ideológicas estão ligadas ao contexto em que operam e como lhes confere significado. Então, para que um sistema de ideias sobre a linguagem seja visto como IL, são necessárias

---

<sup>13</sup>Para Volóchinov ([1895-1936], 2017), a ideologia não pode ser isolada do material sígnico e este não pode ser isolado das formas concretas de comunicação.



três condições: a *contextualidade*, o *efeito naturalizador* e a *institucionalidade*.

Primeira, sua *contextualidade*, isto é, sua vinculação com uma ordem cultural, política e/ou social; segunda, a sua *função naturalizadora*, isto é, seu efeito normatizador de uma ordem extralinguística fixada no senso comum; e terceira, sua *institucionalidade*, isto é, sua produção e reprodução em práticas institucionalmente organizadas em benefício de formas concretas de poder e autoridade (DEL VALLE, 2007, p. 20)<sup>14</sup>.

As três condições assinaladas acima são convergentes entre si à medida que consideram a língua(gem) como construída sócio historicamente dentro de práticas situadas (ou não). A *contextualidade* aqui se apresenta no objeto de estudo (o LDLP), em sua memória discursiva construída historicamente e que naturaliza e homogeneiza a língua(gem), já que seu conteúdo é naturalizado de acordo com a visão do PNLD e as múltiplas vozes que compõem o LD. A *função naturalizadora*, também construída historicamente, naturaliza modos de conceber a língua(gem) e acaba por influenciar na forma como as atividades de leitura da seção analisada são propostas no LDLP, vistas aqui como eventos únicos direcionadas a um sujeito responsável diante de um constante devir (BAKHTIN[1920- 1924], 2010) e por isso mesmo reverbera novos sentidos nos textos analisados. Essa função também converge (em sentido micro) para a *contextualidade* à medida que as atividades estão inseridas em determinado contexto social, cultural e político. Já a *institucionalidade*, está sempre ligada a um plano macro e envolve poder. Um exemplo disso está nas políticas públicas que gerenciam o PNLD, no papel da escola e nas concepções de ensino e de leitura.

É preciso, então, compreender os modos pelos quais as ideologias linguísticas estão imersas em uma rede de significados, crenças que estabelecem e sustentam relações de poder (THOMPSON, 2011; WOOLARD, 1998). Isso implica em considerar a língua(gem) como um projeto discursivo, levando em conta sua dimensão

---

<sup>14</sup> “Primeira, su *contextualidad*, es decir, su vinculación com una orden cultural, político y/o social; segunda, su *función naturalizadora*, es decir, su efecto normatizador de un orden extralinguístico que queda apuntalado em él sentido común; y tercera, su *institucionalidade*, es decir, su producción y reproducción em prácticas institucionalmente organizadas em beneficio de formas concretas de poder y autoridade”. [Tradução sob minha responsabilidade].

ideológica (de formas padronizadas e hegemônicas). Nesse sentido, a linguagem nessa pesquisa é orientada por ideologias, chamadas pela antropologia linguística de *ideologias linguísticas* (MOITA LOPES, 2015; 2013a) e definida por Woolard (1998, p. 03) como “compreensões tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a intersecção da linguagem e os seres humanos em um mundo social”; por Kroskrity (2004, p. 498) como “crenças, ou sentimentos sobre como as línguas são usadas em seus mundos sociais”, por Del Valle (2016, p. 629) como “um sistema de ideias que articulam noções de linguagem, as línguas, a fala e/ ou a comunicação com formações culturais, políticas e/ ou sociais específicas” e ainda por Cisternas (2017, p. 103) como “o produto do entrelaçamento complexo entre a posição social, as práticas linguísticas e outras variáveis sociais”. Segundo este autor, ainda se faz necessário maior clareza quanto às definições das IL que gerem menos ambiguidade em torno delas. Dessa forma, ele propõe alguns traços das IL mais específicos, a saber: i) “como um conjunto de ideias e crenças”; ii) “se referem as línguas e a seu uso social”; iii) “têm um caráter implícito e explícito”; iv) “compõem um sistema ou um conjunto interrelacionado”; v) “seu conteúdo se vê influenciado pelo contexto em que se situa o sujeito” (CISTERNAS, (2017, p. 104). Então, as IL estão inseridas sistematicamente na língua(gem) dentro de um contexto sociopolítico, cultural e histórico e por isso são múltiplas e intercambiáveis e determinadas pela posição que o sujeito ocupa socialmente. Sendo assim, elas atentam para as modificações da linguagem em dados contextos, para os posicionamentos hegemônicos, e de que forma as línguas são adquiridas (KROSKRITY, 2004; CISTERNAS, 2017).

Pode-se, então, dizer que as dimensões descritas abaixo, conjuntamente aos objetivos do letramento sociointeracional crítico, ajudam a caracterizar as IL, que se multiplicam e influenciam as práticas escolares. As IL são convergentes e dependentes do contexto e, segundo Kroskrity (2004), são divididas em cinco dimensões descritas por ele da seguinte forma: (i) *interesses individuais ou de um grupo*, a noção do que é “verdade ou “moralmente bom” ou “esteticamente agradável”, baseados na legitimação de interesses político-econômicos; (ii) *multiplicidades de ideologias*, as diversas divisões sociais e constantes contestações e debates das quais os sujeitos fazem parte (classe, gênero, elites, gerações, sexualidade,

nacionalidade etc.); (iii) *consciência dos falantes*, altos níveis de consciência discursiva que pontam para a capacidade dos sujeitos de contrastar e contestar ativamente as ideologias vigentes; (iv) *mediação das funções das ideologias*, os usos linguageiros, as experiências socioculturais e os recursos linguísticos e discursivos dos sujeitos mediados por uma ferramenta teórica, a *indexicalização*<sup>15</sup> (WOOLARD, 1998; MOITA LOPES, 2013a, 2015); (v) e o *papel da ideologia linguística na construção de identidades*, “criação e representação de várias identidades sociais e culturais” (KROSKRITY, 2004, p. 509), entre elas o nacionalismo e a etnia.

Como exemplo do que foi discutido até então, optei pela análise de uma atividade, a fim de apresentar como as IL servem de ferramenta analítica à medida que permitem ver questões hegemônicas, ampliando os horizontes significativos da palavra presente nos textos do LDLP. O quadro abaixo sintetiza as características da atividade selecionada para este fim, tomando por base para a discussão proposta duas dimensões convergentes entre si das IL.

Quadro 02. Síntese da atividade selecionada na coleção do LDLP

Série	Gêneros discursivos	Temas abordados	Níveis de organização das IL
1º Ano (Atividade 02)	Tirinha	Velhice x Solidão	Multiplicidade de ideologias (ii). Consciência dos falantes (iii).

A atividade analisada aqui está localizada no capítulo 02 do LDLP do 1º ano. O capítulo inicialmente apresenta dois textos

<sup>15</sup> Woolard (1998) aponta para a indexicalização, formada por três ferramentas teóricas que podem ajudar a compor uma análise sócio semiótica e mediar os usos das IL. São elas: *iconização*, *recursividade fractal* e *apagamento*. A primeira é um traço linguístico (ou variedades linguísticas) da representação das línguas e seus aspectos particulares que apontam para a natureza inerente do grupo social a que o sujeito pertence (WOOLARD, 1998; IRVINE e GAL, 2000; KROSKRITY, 2004; MOITA-LOPES, 2013); a segunda, é um recurso discursivo e cultural para reivindicar algo, é uma oposição que tenta criar identidades e papéis em diferentes níveis de contrastes dentro de um campo e por isso pode se expandir e assim marcar diferenças entre grupos (IRVINE e GAL, 2000; MOITA-LOPES, 2013); o terceiro está voltado “a modelos hegemônicos pelos quais as distinções analíticas são encobertas em favor de atender a visões mais seletivas e validadas localmente” (KROSKRITY, 2004, p. 508).

autobiográficos de Danuza Leão em que a autora relata sobre as lembranças de sua infância: *A casa de minha avó* e *A casa de meu avô*. Em seguida vem a seção *Observando múltiplas linguagens*, em que está localizada a atividade 02, trazendo o tema “vó”, personagem criada por Jean Galvão (também de inspiração autobiográfica).

As questões referentes à atividade 02 do LDLP do 1º ano foram selecionadas de acordo com a proposta deste artigo. Abaixo procuro mostrar de que forma é possível trabalhar as dimensões das IL no LDLP de acordo com alguns princípios selecionados do letramento (sociointeracional) crítico. A atividade está alinhada ao seguinte critério do edital de 2015 para o PNLD de 2018: “promover a **educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso” (BRASIL, 2015, p. 32).

Quadro 03: Atividade 02 de leitura da seção *Observando múltiplas linguagens*



2. De que modo a personagem Vó é caracterizada?

3. É possível dizer que a caracterização da personagem Vó representa um estereótipo da velhice?

7. Em sua opinião, qual dos três textos oferece uma visão mais realista do idoso na sociedade brasileira atual?

Direcionamento da resposta ao professor:

2) Ela tem cabelo branco, presas em um coque, usa pequenos óculos em frente ao nariz, veste blusa rosa e saia longa, preta e branca. Seu nariz e suas orelhas são grandes e não é possível ver seus lábios. Os olhos também são grandes.

3) Espera-se que os estudantes percebam que sim. Podemos dizer que o modo como Jean Galvão caracteriza a personagem reproduz uma ideia preconcebida da figura de uma idosa, que não necessariamente corresponde à realidade. Professor, leve os estudantes a se

*posicionarem de maneira crítica diante dessa caracterização da personagem. Comente que, de acordo com Jean Galvão, seu objetivo foi construir Vó como uma senhora frágil e problemática, mas que essa imagem não pode ser generalizada.*

*7) Resposta pessoal. Professor, espera-se que os estudantes se posicionem de acordo com suas vivências e experiências cotidianas. Infelizmente, em nossa sociedade, muitos idosos vivem situações de abuso e de abandono. Chame a atenção dos estudantes para esses problemas e promova um debate com a turma sobre o assunto.*

Fonte: Faraco (2016a, p. 40)

No caso do texto “vó”, sua contextualidade (DEL VALLE, 2007) está no modo como o capítulo direciona essa atividade, que se amplia para a situação do idoso no Brasil. Para compreender isso, é necessário considerar que o Estatuto do idoso (Lei nº 10. 741, 1/ 10/ 2003) garante os “direitos assegurados entre pessoas com idade igual ou superior a 60 anos”, considerando ainda em seu Art. 4º que “nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado a seus direitos, por ação ou omissão será punido na forma da lei” (BRASIL, 2017a, p. 08, 09) e também em seu Art. 3º que garante o amparo dos idosos pela família, sociedade e Estado (Brasil, 2017a). Entender o direito do cidadão, favorece à práticas sociais mais concretas e vai em direção aos critérios do letramento sociointeracional crítico que permitem usar a língua de forma autônoma como um dos sistemas de construção de significados, promovendo no(a)s aprendizes uma reflexão sobre como isso ocorre e lhes permitindo ressignificar conceitos, por vezes legitimados socialmente.

Em relação às questões propostas a partir da tirinha “vó”, a questão 3, *É possível dizer que a caracterização da personagem Vó representa um estereótipo da velhice?*, leva o(a)s aprendizes à uma leitura mais crítica, possibilitando a eles e a elas questionar a palavra do autor da tirinha a partir do entendimento de que os discursos “podem ser desafiados e mudados” (JANKS, 2012, p. 26). Isso fica ainda mais claro quando no *Direcionamento da resposta ao professor*, Faraco (2016a) diz: [...] *Podemos dizer que o modo como Jean Galvão caracteriza a personagem reproduz uma ideia preconcebida da figura de uma idosa, que não necessariamente corresponde à realidade. Professor: leve os estudantes a se posicionarem de maneira crítica diante dessa caracterização da personagem.* A questão 7, *Em sua opinião, qual dos três textos oferece uma visão mais realista do idoso na sociedade*

*brasileira atual?*, favorece um trabalho tendo a leitura como réplica ativa de outros discursos, do já dito, e reconhece que nem sempre os interesses dos textos “coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução” (JANKS, 2012, p. 26).

A questão 02 da atividade, *De que modo a personagem Vó é caracterizada?*, se efetiva a partir de uma *função naturalizadora*, de seu efeito normatizador (DEL VALLE, 2007) sobre a ideia da velhice, que pouco contribui para questões críticas. Woolard (1998) afirma que linguagem e seres humanos se entrecruzam no mundo social e que a ideologia da linguagem traz compreensões explícitas e implícitas, no caso aqui o traço *Que solidão* está marcado explicitamente na fala da “Vó”.

O comentário metapragmático, *Que solidão*, conjuntamente à imagem, leva à seguinte dimensão das IL: a *consciência dos falantes*, aos altos níveis de consciência discursiva que apontam para a capacidade dos sujeitos de contrastar e contestar ativamente as ideologias vigentes (KROSKRITY, 2004). Nesse comentário há um nível de conscientização crítica da “Vó” sobre sua própria condição sociocultural de ordem extralinguística que naturaliza e normatiza a situação do idoso no Brasil. Então poder identificar isso em uma atividade leva os aprendizes a tomar consciência crítica sobre a importância de sua inserção em novas esferas sociais, pois um nível de consciência discursiva mais baixo e a não contestação ativa das ideologias leva à naturalização (KROSKRITY, 2004), como acontece na tirinha “Vó”.

Outro aspecto relevante na atividade está no último quadrinho quando a “Vó” diz “fale um pouco de você...”. Tal fala parece refletir a experiência social e histórica da “Vó” no que tange a um discurso comum a uma classe social, o analista. Nessa direção, a fala da “Vó” aponta para a *multiplicidade de ideologias*, a “pluralidade de divisões sociais significativas” (KROSKRITY, 2004, p. 503), marcando o discurso de uma dada classe social. A fala da “Vó” aqui estabelece uma relação hierárquica a partir de um plano principal que a coloca em destaque em relação à caixinha de remédio e é marcada por um enunciado que em contexto concreto sinaliza para o jargão de uma profissão e para a experiência da “Vó” relacionada ao analista e a consciência sobre sua situação. Nessa direção, a palavra dita pela “Vó”, se reflete e refrata na/a comunicação cotidiana, no campo da ideologia do cotidiano, que

reúne um conjunto de vivências internas e externas que residem na psicologia social, nos mais diversos enunciados e nos gêneros discursivos (VOLÓCHINOV [1896-1936], 2017) e por isso mesmo trazem temáticas cotidianas. São essas vivências internas e externas que são refletidas no discurso da “Vó”, a solidão, os remédios e a presença do analista.

Nesse sentido, Volóchinov ([1985-1936] 2017, p. 177) afirma que “o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto”, ou seja, o discurso da Vó reflete novas significações que resvalam em sua experiência em dados contextos que se adequam a uma situação concreta, no caso aqui, a Vó parece sentir-se solitária e talvez por isso ela use antidepressivos e frequente o analista.

A *institucionalidade*, segundo Del Valle (2007, p. 20) está presente na (re)produção de todas as atividades da coleção analisada, constituindo “práticas institucionalmente organizadas em benefício de formas concretas de poder e autoridade”. No caso aqui, ela está implícita na atividade selecionada para este artigo, a atividade 02 do LDLP do 1º ano.

Sendo assim, é preciso considerar que as diferentes atividades propostas nos LD permitem que o(a)s aprendizes manifestem suas culturas e construam suas identidades (TILIO, 2016). Dessa forma, me parece pertinente considerar que os critérios de letramento sociointeracional crítico visto paralelamente ao trabalho com as ideologias linguísticas presentes na estrutura textual das atividades, considerando ainda os critérios previstos no edital do PNLD podem ajudar professores e professoras a dar um melhor direcionamento às atividades do LDLP do ensino médio, promovendo uma ressignificação delas.

### **Considerações finais**

Os estudos em torno das dimensões das IL (KROSKRITY, 2004) ainda carecem de mais esclarecimentos, e até mesmo de um “certo treinamento” do olhar docente sobre os textos, eles recaem e refletem sobre práticas de linguagem historicamente legitimados e hegemônicas, muitas vezes veiculadas pelo LD, tal como foi mostrado na atividade “Vó”, em que a velhice é vista de forma caricata e estereotipada. Pensar em refletir sobre as atividades propostas no

LDLP, utilizando os critérios propostos pelo Letramento Sociointeracional crítico (TILIO, 2017a, 2017b), pode favorecer a compreensão das formas hegemônicas de poder presentes nas atividades do LD. Nesse sentido, acredito que o objetivo geral *Analisar em que medida a atividade de leitura presente no LDLP pode contribuir para um ensino e aprendizagem mais crítico* foi respondido positivamente à medida que a atividade propõe, segundo o letramento crítico, aluno(a)s mais ativo(a)s e engajado(a)s socialmente e possibilitando a eles e a elas “pensar criticamente” a partir da identificação do problema, das diferentes camadas significativas do texto, além do uso de diferentes fontes de informação (KALANTIZIZ et al. al. [2012], 2020, p. 153), que no caso da atividade analisada foi o Estatuto do Idoso.

Em relação aos objetivos específicos: (1) entender como o letramento sociointeracional crítico pode privilegiar um uso mais efetivo do LDLP; (2) compreender em que medida as IL podem contribuir para o processo de conscientização crítica. Para o primeiro, creio que os princípios do letramento sociointeracional crítico de que o LD é um banco de materiais que serve como mediador do processo de ensino e por isso mesmo, sob um olhar mais apurado, pode levar aluno(a)s a reflexão sobre a construção de significados. Enfatizo aqui que os princípios utilizados nessa perspectiva não têm valor prescritivo e servem como uma opção para direcionar o trabalho docente com o LD. Para meu segundo objetivo específico, compreendo que os sujeitos são construídos historicamente e por isso marcam uma multiplicidade de IL, que dependem de como esse sujeito vê dada situação e por isso mesmo as IL apontam para diferentes posições axiológicas dos membros de dados grupos sociais, como no caso do texto “Vó”, marcado hegemonicamente por uma visão estereotipada da velhice em que posições sociais estão em debate, a idosa e o analista e ainda a própria visão dos discentes.

Sendo assim, tanto letramento (sociointeracional) crítico quanto as IL podem facilitar e diversificar o uso do LDLP em sala de aula, mas creio que ainda dependam muito do olhar docente sobre as camadas significativas do texto, no sentido de propor engajamento do(a)s aprendizes com os diferentes textos, discursos, modos de informação e atenção sobre “as funções ideológicas e hegemônicas dos textos” (LUKE, 2012, p. 07). Nesse caso, este artigo não pode



deixar de enfatizar que o trabalho em sala de aula depende da formação do professor para os aspectos críticos da linguagem e, portanto, ainda há muito a se fazer no que diz respeito à formação continuada dos professores e das professoras.

## Referências

- AMORIM, Marcel; SOUTO, Víctor. **A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica.** Bakhtiniana, São Paulo, 15 (04): p. 98-121, out./ dez., 2020.
- APPLE, Michael; BEAN, James. A. **Democratic schools: lessons in powerful education.** Portsmouth, NH, Heinemann, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail[1920- 1924]. **Por uma filosofia do ato responsável.** Pedro & João: São Carlos. Trad. Aos cuidados de Valtemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, 2010.
- BRASIL. **Estatuto do idoso-** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2017, p. 40.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2018. **Edital de Convocação 04/ 2015 para Inscrição e Avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018-** Ensino Médio. Brasília: DF, 2015. 75 p. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?start=3>>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2021. **Edital de Convocação 03/ 2019 para Inscrição e Avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021.** Brasília: DF, 2019. Disponível em [www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consulta/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021](http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consulta/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021). Acesso em; 30 de abril de 2021.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael. J.; DAMICO, James. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy.** *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 15 de julho de 2020.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549 – 566, set./ dez. 2004.
- CISTERNAS, César. **Ideologias linguísticas:** hacia una aproximación interdisciplinaria a um concepto complejo. *Lenguas Y Literaturas Indoamericanas*, nº 19, volume 01, p. 101- 107, año 2017.

COSTA, Luis Rosalvo. **A questão da ideologia no círculo de Bakhtin:** e os embates no discurso de divulgação científica na revista *Ciência Hoje*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017.

DEL VALLE, José. La lengua: pátria comun: la hispanofonia y el nacionalismo panhispánico. In. DEL VALLE, J. (ORG.). **La lengua, pátria común? Ideas e ideologías del español**. Cap. 01, p. 31 – 56, 2007. Disponível em <http://pt.scribd.com/read/282867640/La-lengua-patria-comun-Ideas-e-ideologias-del-espanol#> Acesso em 01 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. **Ideologias linguísticas**. Enciclopédia, v. 02, p. 622 – 631, p. 2015. Disponível em [http://https://www.academia.edu/28396649/Ideologias\\_linguisticas\\_-\\_Jose\\_del\\_Valle\\_y\\_Vitor\\_Meirinho](http://https://www.academia.edu/28396649/Ideologias_linguisticas_-_Jose_del_Valle_y_Vitor_Meirinho). Acesso em 15 de junho de 2021.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985- 2007). 2007, 252f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2007.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática. 1997.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**, 1º ano: ensino médio: manual do professor. 4ª edição. Curitiba: Base Editorial, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Português: língua e cultura**, 2º ano: ensino médio: manual do professor. 4ª edição. Curitiba: Base Editorial, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Português: língua e cultura**, 3º ano: ensino médio: manual do professor. 4ª edição. Curitiba: Base Editorial, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista [online]**, 1999, vol.15,n. 15, p. 01-09.

IRVINE, Judith T., & Gal, Suzan. Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity, (Ed.), **Regimes of language:** Ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84, 2000.

JANKS, Hilary. **The importance of a critical literacy**. In: *English Teaching: Practice and Critique*, Maio de 2012, Vol. 11, Nº 1. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf pp.150-163>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Orientations to literacy. In: JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

KALANTZIZ, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson [2012]. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz, vol. 32 nº 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em <http://unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em 27 de março de 2021.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KROSKRITY, Paul. Language ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.) **A companion to linguistic anthropology**. London: Blackwell Publishing, 2004. Cap. 22, p. 496–517.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUKE, Allan. **Critical Literacy: Foundational Notes, Theory Into Practice**, London, UK: Routledge, 2012, p. 04 – 11.

LUKE, Allan.; FREEBODY, Peter. Critical Literacy and the Question of Normativity: an introduction. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Nova York: Hampton Press, 1997. Cap. 01, p. 01 – 18.

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

\_\_\_\_\_. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

\_\_\_\_\_. [org.]. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Global Portuguese: linguistic ideologies in late modernity**. New York: Routledge, 2015.

\_\_\_\_\_. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004 p. 14-59.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; SILVA, K.; TILIO, Rogério.; HILSDORF, C. (Orgs.). In. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19 – 42.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 1- 9.

ROJO, Roxane.; MOITA LOPES, Luis Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004 p. 14-59.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TILIO, Rogério. The contemporary coursebook: introducing a new proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. de Jesus (Orgs.). **Innovations and challenges in language teaching and materials**- inovações e desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2017a, p. 59-92.

\_\_\_\_\_. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017b.

\_\_\_\_\_. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Orgs.) **Manifestações**: ensaios críticos de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2016. p. 215-237.

\_\_\_\_\_. (Orgs.) **Voices**. 4 vols. São Paulo: Moderna, 2015.

THOMPSON, J. [1990] **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VOLÓCHINOV Valentin. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOOLARD, Kathrin. Introduction. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. (Eds.) **Language ideologies**: practice and theory. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3 - 47.

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESCOLAS, UERGS E UFFS NA 24ª FEIRA DO LIVRO DE ERECHIM (RS)

Marcela Alvares Maciel (UFFS)<sup>1</sup>  
Saionara Eliane Salomoni (Uergs)<sup>2</sup>  
Ana Carolina Martins da Silva (Uergs)<sup>3</sup>

### Introdução

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)<sup>4</sup> foi fundada, após intensa movimentação no Estado, que pedia uma Instituição pública, de qualidade e de amplo espectro geográfico. Após o período de estudos e de fortalecimento dessa demanda, a Assembleia Legislativa do RS aprovou o Projeto de Lei e o Poder Executivo publicou a Lei nº 11.646, que autorizou sua criação, em lei em 2001 e, de fato, em sala de aula em 2002. Atualmente, a Instituição tem sedes de unidades universitárias em 23 municípios, ministrando cursos de graduação e pós-graduação em três áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Engenharias, Ciências da Vida e Meio Ambiente. Tem como missão:

Promover o desenvolvimento regional sustentável e inclusão social, por meio da formação humana, ética e profissional, gerando, atuando e difundindo conhecimentos, tecnologias, cultura e inovação, com ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. (UERGS, PDI, 2022, p. 20).

Em Erechim, a Unidade Universitária da Uergs começou a funcionar, em 2003, em um primeiro momento ambientada na Escola Estadual Professora Helvética Rotta Magnabosco, no Distrito Industrial, e, desde 2006, teve seu funcionamento transferido para o

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Arquitetura e doutora em Engenharia Mecânica. Docente Adjunta da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e Docente voluntária da Pós-Graduação Teoria e Prática da Formação do Leitor – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). e-mail: marcela.maciel@uffs.edu.br

<sup>2</sup> Pós-doutora e doutora em Ecologia e Recursos Naturais. Docente Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). e-mail: saionara-salomoni@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Pós-doutora e doutora em Letras. Docente Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). e-mail: ana-martins@uergs.edu.br

<sup>4</sup> Site oficial: <https://www.uergs.edu.br/inicial>

Bairro São Cristóvão, onde está situada até os dias atuais. O município de Erechim/RS foi criado, através do Decreto nº 2343, de 30 de abril, assinado por Borges de Medeiros, então governador do Estado do RS, no dia 30 de abril de 1918. Ao constituir a justificativa para a abertura do Curso de Pós-Graduação Teoria e Prática da Formação do Leitor (1ª Edição) naquela Unidade, em 2022, foi constatado que, naquela ocasião, em termos de educação básica, Erechim possuía 18 escolas Municipais, totalizando, segundo a SMED Erechim (2021), 698 Professores, 819 Cargos e 6.478 Estudantes. Quanto aos professores, percebeu-se que os docentes possuíam muitas possibilidades de formação, pois havia campi das IES: URI, UFFS, UNOPAR, FAEL, IFRS, UERGS, dentre outras e, considerando as condições de oferta da Uergs, optou-se por oferecer uma Especialização Lato sensu, que envolvesse Artes, Educação, Letras, o que resultou na oferta da Pós na área da Formação do Leitor, coordenada pelas docentes da unidade da Uergs em Erechim: Ana Carolina Martins da Silva e Thaís Janaína Wenczenovicz, que também atuam como docentes do Curso, e que contou com o apoio técnico de Jhoni Alex Winter, Katlen Christian Tribuzy Bandeira e Marisete Stempkowski, além dos demais docentes da Unidade.

Para concretizar o projeto na totalidade das disciplinas de sua grade, entretanto, o Curso foi alicerçado com docentes apoiadores, todos professores doutores, com excelente currículo na área de Formação Docente. De outras Unidades Universitárias da Uergs: Carmen Lúcia Capra (Unidade em Montenegro), Luciane Sippert Lanzasova (Unidade em Três Passos), Magali de Moraes Menti (Unidade em Porto Alegre), Raquel Veit Holme (Unidade em Encantado) e Veronice Camargo da Silva (Unidade em Bagé). Teve apoio também do Prof. Dr. João Claudio Arendt (atualmente UFPEL), como voluntário e de duas docentes da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS): Andreia Ines Hannel Cerezoli e Marcela Alvares Maciel.

A parceria entre a Uergs e a UFFS não é pequena. Desde sua fundação na cidade, há empréstimos de espaços físicos, de docentes, projetos de pesquisa, ensino e extensão em conjunto. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009 e está presente em seis campi: Chapecó (SC) – sede da Instituição, Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo, Passo

Fundo e Erechim (RS) (UFFS/SITE OFICIAL, s/p.)<sup>5</sup>. Com ideais comuns, as duas IES atuam como uma frente cidadã na região do COREDE NORTE/RS. A Uergs Erechim oferta à comunidade outros cursos de Especialização, como: Conservação Ambiental e Turismo Rural e atua em parceria com a UFFS no Curso de Especialização em Cooperativismo de Crédito e Desenvolvimento Sustentável, ofertado pelo Campus Erechim da UFFS.

No caso do Projeto de Extensão que ora é abordado, além de envolver o Curso de Pós-Graduação Teoria e Prática da Formação do Leitor, a participação na Feira do Livro envolveu também os cursos de Graduação. A Uergs em Erechim oferece os cursos de Bacharelado em Administração Rural e Gestão Ambiental, os quais participaram na organização e concretização das atividades: “Uergs na 24ª Feira do Livro de Erechim 2023”.

Guattari, em sua obra: *As três ecologias* (11ª Ed. 2001), já observava a situação perigosa em que o planeta Terra está vivendo, e estabelecia um paralelo entre as transformações técnico científicas e, que, apesar de parecerem evoluções, ao cabo estavam despertando “fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície” (GUATTARI, 2001, p. 7). Como uma possível prevenção e, talvez, solução para evitar esse tipo de evento catastrófico, o autor sugere que “só uma articulação ético-política — a que chamo ecosofia — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 2001, p. 7). Estando as Universidades empenhadas nessa discussão ecológica e social, levar ideias que envolvam esses três registros de forma lúdica, a um ambiente que tende a funcionar com um mediador cultural, pareceu adequado e um possível caminho para apoiar a revolução cultural necessária. Para Guattari:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala mas também aos

---

<sup>5</sup> Site oficial: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim>

domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo. (GUATTARI, 2001, p. 9).

A partir das ações em prol da formação de leitores críticos, conscientes e sensíveis, a ação de Extensão proposta visou abarcar aspectos simbólicos, com cenários típicos da vida humana, apresentando questões sociais e de relações de respeito e de defesa da vida. A publicação desse artigo visa divulgar e amadurecer a importância da temática e da Extensão no interior do Rio Grande do Sul. Para Silva (2023), no Prefácio da obra: *Relatos de experiências sobre a extensão universitária em instituições estaduais e municipais de ensino superior do Brasil* (ABRUEM/UNIFAE):

A produção do conhecimento originado a partir da dimensão acadêmica da extensão só é possível a partir da concretização da socialização de saberes, em que o processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico permeia os fazeres cotidianos do ensino e da pesquisa. Universalizar a extensão como parte do pensar e do fazer acadêmico vem se consolidando a cada ano com o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, que assegura a integralização curricular de créditos em atividades de extensão. Por conseguinte, a universalização da produção científica pela extensão universitária se consolidará na mesma proporcionalidade. (SILVA, ABRUEM/UNIFAE, 2023, p. 14).

A Uergs e a UFFS tinham em seu histórico algumas ações *on line* de atividades conjuntas, tais como a realização de uma live “Roda de Conversa: A leitura no século 21” (UERGS / UFFS) na Feira do Livro. Em 2022, primeiro ano após a Pandemia de COVID-19<sup>6</sup>, com o evento da Feira do Livro de Erechim na modalidade presencial, a ideia foi levar ecologia, formação do leitor, observação e audição dos sons da cidade num conagraçamento com a cidade, via encontro com escolas.

A extensão Universitária é compreendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade, estando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto na Constituição Brasileira,

---

<sup>6</sup>Pandemia de COVID-19: “Covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo.” Ministério da Saúde, out., 2021. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/covid-19-2/>



no artigo 207. Nesse contexto, a extensão universitária constitui-se como um processo que articula o ensino e a pesquisa para a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade, a partir da troca de saberes acadêmico e popular de forma sistematizada, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade. (FORPROEX, 2012).

Para as Instituições de Ensino, em geral, estar em ambientes como Feiras Culturais propicia esse contato com a realidade fora de seus muros e vice-versa.

### **Erechim e sua Feira do Livro**

A Feira do Livro de Erechim foi instituída no calendário de eventos do Município de Erechim pelo Decreto Municipal nº 879 de três de outubro de 1977 (CONFORTIN, 2018), sendo promovida a sua 24ª edição entre os dias 22 a 29 de abril de 2023, na Praça Prefeito Jayme Lago, tendo como Patrona a Professora e Escritora Joemir Rosset e como homenageado o radialista Francisco Basso Dias. O evento foi promovido pela Secretaria de Cultura e Esportes, com o apoio das instituições universitárias da cidade, dentre elas, a UFFS e a Uergs, unidade universitária em Erechim. A programação da Uergs para a 24ª edição da Feira do Livro de Erechim foi proposta pela Pós-Graduação em Teoria e Prática da Formação do Leitor; Cursos de Graduação Bacharelado em Gestão Ambiental e Administração, contemplando duas atividades: Contação da História “O Belo Riozinho” e a Oficina Leitura da Cidade (essa contando com a participação de docente e de alunos da UFFS).

Para a promoção da articulação entre extensão e ensino, é importante a compreensão que todos os espaços dentro e fora da universidade podem se configurar como espaços de ensino-aprendizagem, tornando-se imprescindível superar a concepção do espaço físico tradicional de sala de aula como o único espaço do ensino universitário. Nesse sentido, destaca-se o papel da Feira do Livro como um território educativo profícuo à promoção de ações extensionistas pelas instituições universitárias em parceria com a comunidade regional.

Levar a esse espaço os 17 objetivos da ONU para as comunidades, em especial, os 3: Cidades e comunidades sustentáveis; Educação de qualidade e Água potável revelam o comprometimento das universidades com a extensão universitária alinhada aos protocolos da Agenda 2030, e apresenta-se como um importante mecanismo de produção compartilhada de conhecimentos para enfrentamento e superação de desigualdades regionais, tendo a Educação como eixo central. Destaca-se, nesse contexto, a necessidade de promoção de atividades formativas de cidadãos socialmente comprometidos com o desenvolvimento regional sustentável, criando uma consciência para além das fronteiras acadêmicas.

Reconhecendo o papel da extensão universitária para a promoção do desenvolvimento regional sustentável, as ações de extensão da Uergs apresentam-se como iniciativas locais integradas à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse cenário, a Uergs apresenta em sua missão institucional o compromisso com promoção do desenvolvimento regional sustentável e inclusão social, sendo uma das quatro instituições gaúchas certificadas pelo Selo ODS Educação concedido pelo Instituto Selo Social para instituições de ensino que trabalham em prol da Agenda 2030 e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

O artigo 18 item IX da Política de Extensão da Uergs apresenta o objetivo orientador relativo a “contribuir com a construção de sociedades sustentáveis, atendendo a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, eficiência econômica e justiça social” (Uergs, 2020). Assim, os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável compõem de forma interconectada a matriz de ações extensionistas da Uergs: Erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem estar , educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia acessível e limpa, trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura, redução de desigualdade, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra mudança de clima, vida na água, vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes, parcerias e meios de implementação.

No projeto “Uergs na 24ª Feira do Livro de Erechim 2023”, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul, com aderência aos três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU: Cidades e comunidades sustentáveis; Educação de qualidade e Água potável e saneamento, as IES confirmam e fomentam a concepção da extensão universitária como uma ação interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

### **Contação da História “O Belo Riozinho”**

Não por acaso a Formação do Leitor está no nome do Curso de Pós-Graduação que promoveu esse evento, seus objetivos estão ligados a ele em muitas medidas. Dentre os objetivos, destaca-se: “proporcionar situações de prática para cada educador, para que possa articular as tecnologias no contexto da sala de aula, bem como, na educação não formal (UERGS/PPPC PGTPFL, 2022).” O livro ilustrado, além de trazer o código da escrita, ainda traz uma gama de estímulos com traços, cores, ilustração de movimentos. Seu uso em sala de aula pode – e deve – sair deste ambiente institucionalizado e tomar os espaços não formais, porque é um dos artefatos mais dialógicos em termos culturais. Silva e Oliveira (2022), trazem reflexões sobre isso:

O livro ilustrado ou livro com ilustrações – categorias definidas pela relação de ampliação de sentidos ou de complementaridade estabelecida entre texto e ilustrações – nunca diz tudo: autoriza que a subjetividade do leitor preencha as lacunas da obra, coloque-se em diálogo com ela, de forma a construir a sua leitura. Por isso, ainda que a produção seja endereçada ao leitor criança, o livro ilustrado, sendo um objeto artístico, comunica-se sensivelmente e intelectualmente com leitores de qualquer idade. (SILVA, OLIVEIRA, 2022, p. 35).

A Contação de Histórias é uma das formas mais antigas de troca de informações e acervos, além de proporcionar momentos de profunda fruição – tanto para crianças, quanto para adultos – ainda permite uma ampliação do alcance do conteúdo de um livro ilustrado, bem como a materialização, em diferentes suportes do que se pode encontrar nos desenhos.

O Belo Riozinho, de autoria de Elisabete Chaddad Trigo (1982), com ilustrações de Santoli, é um livro que faz parte de uma Coleção

chamada “Salve a Natureza”, publicada pela Editora CEDIBRA do Rio de Janeiro em 1982. Segundo texto na contracapa:

Em Salve a Natureza, a fantasia da criança é estimulada pelas ilustrações que, em harmonia com o texto, sustentam a proposta ecológica da série: A chuva é uma Gota Feliz, o Sol é MEU AMIGO, VUPT é o vento sapeca... Idealizada para crianças de 5 a 8 anos, é perfeita para primeiras leituras. (CEDIBRA, 1982).

A história conta uma passagem da vida de Maurinho, que mora na zona rural de uma determinada cidade, onde tudo é bonito e saudável. Perto de sua casa, corre um belo riozinho, de águas límpidas e claras. A natureza vive a partir do rio, que mata a sede dos animais, das pessoas que moram perto e propicia uma vida muito feliz para os peixes. Um dia, a mãe do menino lhe pede que enterre o lixo da casa, mas ele fica com preguiça e joga o lixo no rio. Faz isso tantas vezes, que a natureza começa a murchar, porque o rio está sujo. Os peixes começam a sufocar. Então, um dos peixes fala com ele e explica que está matando todos com aquele ato. O menino se arrepende, para de jogar lixo no rio e o rio volta ao normal com toda a sua exuberância e fornecendo água limpa para todos. Na história original, ele enterra o lixo, porém, como na gravura percebe-se que o lixo está misturado, na contação da história, esse procedimento é questionado e foi feito o alerta a respeito da separação do lixo, que nem sempre é algo que não se pode usar mais. Foram trabalhados os conceitos de reciclagem (resíduos sólidos) e de compostagem (resíduos orgânicos).

Essa história singela, acompanhada de muitas ilustrações, já foi muito contada, representada e divulgada pelo país<sup>7</sup>. Na década de 90, ela foi apresentada em formato de Teatro de Bonecos, pelo Circo Marimbondo, grupo de teatro amador, ligado ao Grupo Ecológico Sentinela dos Pampas – Organização Não Governamental de cunho ecologista e ambientalista – de Passo Fundo/RS, da qual fazia parte profa. Ana Carolina Martins da Silva, hoje, docente da Uergs.

---

<sup>7</sup>Um exemplo de Prática de Leitura com “O Belo Riozinho”: <http://somosmelhores2012.blogspot.com/2012/05/conscientizacao-da-importancia-da-agua.html>



Fonte: Acervo de Ana Carolina Martins da Silva

Trazida para o formato de contação de histórias com animação de formas, a história permaneceu inquietante e fez com que as crianças refletissem sobre a problemática do destino dos resíduos, sejam orgânicos, sejam retornáveis. Tanto com o Teatro de Bonecos, quanto com a animação de formas, a discussão sobre o que fazer com o chamado “lixo” que não é lixo, aguçou a inteligência e a responsabilidade dos presentes. A atividade contou com a presença de uma turma de 40 crianças pequenas, juntamente com três professoras. Além disso, houve uma espécie de amontoamento na porta do mini-anfiteatro da Feira, por parte de pós-graduandos e graduandos, tanto da UFFS, quanto da Uergs, que deixaram os lugares nas cadeiras, para as crianças.



Fonte: Foto Zardo - Ana Carolina Martins da Silva e Leandro de Lima da Costa - graduando do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental - Uergs

Assim, apesar de se imaginar que as histórias categorizadas como Literatura infantil são apenas para crianças, como a própria

Editora faz menção, na contracapa do livro “O Belo Riozinho”, o que se observa é que uma boa história, associada a uma estratégia de leitura compartilhada – contação de histórias - pode ser de interesse, aprendizagem e prazer para pessoas de qualquer idade, em qualquer lugar.



Fonte: foto das autoras

### Oficina Leitura da Cidade

Leitura da Cidade é uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática da Formação do Leitor (PPG-TPFL) da UERGS – Unidade Erechim (RS), que tem como objetivo apresentar o som como mediador da comunicação em processos de formação de leitores da cidade. Essa disciplina prevê no projeto pedagógico do curso a seguinte ementa: escuta ativa da cidade na literatura, na ciência e nas artes; deriva e *flaneur* como práticas estéticas de leitura da cidade; métodos e técnicas de narrativas da cidade; laboratório de paisagem sonora. Em parceria com o coletivo Sinfonia na Cidade®, que desenvolve anualmente uma campanha de educação sonora, a disciplina foi adaptada pelos integrantes desse coletivo para um formato de oficina de curta duração para alunos do ensino fundamental. Assim, a oficina Leitura da Cidade é uma atividade integrante do portfólio de extensão do Programa de Pós-Graduação

em Teoria e Prática na Formação do Leitor (PPG-TPFL), explorando exercícios práticos para formação de leitores da cidade envolvendo: narrativas compartilhadas, caminhadas urbanas e síntese em cartografia literária.

Contemplada na programação da UERGS na 24ª Feira do Livro de Erechim, a oficina Leitura da Cidade foi realizada no dia 26 de abril de 2023, tendo como público-alvo 25 crianças do segundo ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual do Município. Utilizando metodologia ativas aplicadas a ambientes de ensino não formais, a oficina utilizou técnicas de contação de histórias associada a três estações rotativas de aprendizagem, sendo: (i) escutar com os olhos; (ii) ler com os ouvidos e (iii) escrever com sons.



Fonte: Foto Zardo - Marcela Alvares Maciel e Milena Tagliapietra Fonseca – voluntária do projeto Sinfonia na Cidade; Naahman Lima Pereira – Monitor bolsista do EDITAL Nº 29/PROGRAD/UFFS/2022; Robson Gonçalves da Paz – voluntário do projeto Sinfonia na Cidade.

Na primeira estação de aprendizagem, apresentou-se livros de autores locais da cidade como artefato de escuta de diferentes períodos históricos da cidade, incluindo uma arqueologia das mídias sonoras. Como objetos mediadores da aprendizagem, foram disponibilizados para as crianças o contato com equipamentos de gravação e reprodução do som, tais como: um cilindro de fonógrafo, discos de vinil (LPs), rádio, fitas magnéticas (fita k7), discos óticos (CDs) e celulares.



Fonte: Foto Zardo – Crianças interagindo com os artefatos.

Na segunda estação de aprendizagem, os artefatos sensoriais propiciaram uma experiência de leitura expandida da cidade, para a partir de uma escuta corporal com seguintes objetos: estetoscópio, para a escuta tátil a partir das vibrações da cidade; um monóculo para uma escuta amplificada de longa distância; uma lupa para escuta ampliada a curta distância; máscaras de dormir para uma escuta acusmática e protetores auriculares para uma escuta atenuada da cidade.

Na última estação de aprendizagem, as crianças foram desafiadas a escrever com sons, a partir da seguinte questão: Qual é o som da cidade?. Nesse caso, foram produzidas cartografias sonoras da cidade a partir do compartilhamento de escutas através de cartões postais sonoros endereçados a lugares da cidade de Erechim. Nesses postais, as crianças declararam seus afetos e desafetos percebidos a partir das suas memórias de vivências cotidianas da cidade.

A partir desse relato de experiência, observa-se que a oficina Leitura da Cidade apresenta-se como uma ação extensionista de educação sonora concebida numa perspectiva interdisciplinar,



articulando os objetivos do desenvolvimento sustentável relativos a cidades e comunidades sustentáveis e educação de qualidade, com ênfase na importância da preservação de recursos naturais. Essa abordagem dialoga com o conceito de Ecologia Acústica (SCHAFER, 2011a, 2011b), que tem como objeto de estudo as relações entre o ambiente sonoro e os seres vivos, em todos os seus aspectos ecológicos, físicos, sociais e culturais.

A ação extensionista *Leitura da Cidade* também contribui para a formação de uma estética da escuta urbana, a partir da vivência de práticas pedagógicas que pretendem desenvolver a percepção dos indivíduos do valor cultural das paisagens sonoras cotidianas. Neste aspecto, é importante ressaltar a importância da extensão universitária na promoção de iniciativas de Educação para o Ambiente Construído, temática que ainda conta com baixo envolvimento das universidades brasileiras, conforme diagnóstico de Vianna (2020).

### **Considerações finais**

Por fim, entende-se que o entrelaçamento entre a escuta ativa e qualidade do ambiente construído (*Oficina Leitura da Cidade*) e a troca de acervos de forma lúdica, agregando novos conceitos, como o da preservação ambiental (*Contaçao da História O Belo Riozinho*) apresentam-se como uma estratégia profícua para incentivar a formação e o fortalecimento de uma sociedade ecológica e sensível a partir de intervenções extensionistas das universidades, de forma interdisciplinar, multimodal e intervencionista em suas comunidades de abrangência em espaços não formais de educação, tal como a experiência aqui relatada desenvolvida na Feira do Livro. A esperança é de que ações como estas se multipliquem, para que um dia possamos atingir o estágio de evolução humana unindo os preceitos de Guattari, aos quais ele denominou de ecosofia.

**Agradecimentos:** Prefeitura Municipal de Erechim: Marcelo Mioreli e Giovana Braggio; Profa. Dra. Thaís Janaína Wenczenovicz, Fernanda Borges Inhaia, Marlene Bald, Marcelo Bald, Matilde Ostrowski. Jhoni Alex Winter, Katlen Christian Tribuzy Bandeira, Eduarda Ramos Moretto, Alexandre de Souza Mello Inacio e Zardo Júnior.

## Referências

- ABRUEM. **Relatos de experiências sobre a extensão universitária em instituições estaduais e municipais de ensino superior do Brasil** / Coordenação ABRUEM; Evandro Salvador Alves de Oliveira... [et al.]. (orgs.). – São João da Boa Vista: Editora UNIFAE, 2023. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/relatos-de-experiencias-sobre-a-extensao-universitaria-em-instituicoes-estaduais-e-municipais-de-ensino-superior-do-brasil/>. Acesso em 25 jul.2023.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988**. Artigo 207. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao\\_educacao.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf) Acesso em 25 jul.2023.
- CONFORTIN, Helena, et al. **Quando o Livro é Personagem: Histórico das Feiras do Livro de Erechim**. Erechim, RS, Edelbra: 2018.
- Educação para a vida**. Jornal Diário da Manhã/DM. Passo Fundo, 13 e 14 jan.1993. p. 23.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Acesso em 12 de outubro, 2014. Disponível em; [www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-deExtensao.pdf](http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-deExtensao.pdf)
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 11ª edição. Campinas: Papirus, 1990 / 1ª Edição Eletrônica (Formatada para Impressão) Revisada por TupyKurumin, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5290521/mod\\_resource/content/1/guattari-as-tres-ecologias.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5290521/mod_resource/content/1/guattari-as-tres-ecologias.pdf)
- SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo - uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Trad. Marisa T. Fonterrada. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011a.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011b.
- SILVA, Ana Carolina Martins, OLIVEIRA, Ana Paula Cecato. A produção contemporânea de Literatura Infantil e Juvenil: um olhar sobre anuários da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) In **Do “Era uma vez...” ao “viveram felizes para sempre!”**, (re)visitando a literatura /Org. Andréia Inês Hanel Cerezoli, Carla Roberta Sasset Zanette, Roselaine de Lima Cordeiro. Chapecó: Ed. UFFS, 2022. p. 30 – 54.
- TRIGO, Elisabete Chaddad. **O Belo Riozinho**. Rio de Janeiro, CEDIBRA, 1982.
- UERGS. **Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional**. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/plano->

[de-desenvolvimento-institucional-e-projeto-politico-pedagogico-institucional](#)  
acesso em 10 maio 2023.

UERGS. **Resolução CONEPE N° 018/2020**. Institui e Regulamenta a Política de Extensão Universitária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. Revoga a Resolução CONEPE 002 de 2012 e dá Outras Providências. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202012/21144428-resolucao-conepe-018-2020-institui-a-politica-de-extensao.pdf>

VIANNA, R. S. A experiência estética na educação do ambiente construído. In: 40 Simpósio Científico do ICOMOS Brasil, 2020, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Rio de Janeiro: ICOMOS Brasil, 2020. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/57b6497592b14a1eaa3e.pdf>  
Acesso em 18 jul. 2023.

ZARDO. **Uergs Erechim na 24ª Feira do Livro de Erechim/RS – 2023**. Vídeo. 2023. Disponível em: [https://youtu.be/U6S\\_WdQwtHc](https://youtu.be/U6S_WdQwtHc)

## TRAGÉDIA NA ESCOLA EM 2023: QUADRINHOS, REPRESENTAÇÃO, VISÃO PERFORMATIVA DE LINGUAGEM E PERCEPÇÃO DE MUNDO

Maria Isabel Borges (UEL)<sup>1</sup>

### Considerações iniciais

“Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal” (RAMOS, 2010, p. 14). Tal argumento está diretamente ligado ao princípio da autonomia da linguagem quadrinística, aqui defendida. Porém, é preciso repensar o ato de ler as histórias em quadrinhos como um processo de interpretação, que envolve diversos atos linguísticos e de interpretação conectados a diferentes formas de representar o mundo, apresentando ao leitor perspectivas deste mundo. O mundo dos humanos funciona como inspiração para a construção de perspectivas pensadas por quadrinistas, também humanos (BORGES, COMINATO, 2021). Não se busca, por meio das histórias em quadrinhos, uma representação fidedigna do mundo humano, e sim interpretá-lo, procurando compreendê-lo para si — o quadrinista — e explicá-lo para o leitor, que atua como sujeito interpretante. Envolve um entrelaçamento de descrições, comentários, relatos, comparações etc., representando materialmente o que vê no mundo e como: a percepção de mundo (BORGES, COMINATO, 2021; BORGES, 2022). Por isso, a representação nas histórias em quadrinhos também deve ser pensada de maneira una: desenho-e-palavra, sem distinção, porque, conforme Eisner (2010), palavra escrita é uma representação visual, desenho.

Acredita-se que a noção de representação que norteia a linguagem dos quadrinhos possibilita a compreensão do mundo dos humanos, principalmente em relação às ações brutalmente violentas e conectadas a certas escolhas político-ideológicas descabidas,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística. Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”. Contato: mariaborges@uel.br.

infundadas, discriminatórias e agressivas. É importante pensar sobre os efeitos dessas ações humanas que, muitas vezes, começam no âmbito da linguagem e das interações estabelecidas virtualmente. A internet funciona como um mundo que pode aproximar pessoas afastadas geograficamente e que compartilham interesses, conhecimentos, ideologias, posições, opiniões, desejos, formas de odiar etc. Isoladas em suas casas, as pessoas podem estabelecer conexões inimagináveis, amplamente distantes quanto ao espaço, mas perigosas, extremistas, violentas e cruéis em relação aos efeitos.

Em 27 de março de 2023, segunda-feira, a professora Elisabeth Tenreiro (Beth), foi assassinada a facadas por um aluno (13 anos). Também cinco outras pessoas ficaram feridas. Essa tragédia ocorreu na Escola Thomazia Montoro, em São Paulo. Em 5 de abril, quarta-feira, um homem (25 anos) assassinou quatro crianças (4 a 7 anos) na creche Cantinho Bom Pastor, em Blumenau (SC)<sup>2</sup>.

O tema, neste capítulo, concentra-se na percepção de dois quadrinistas sobre duas tragédias que exemplificam o agravamento da violência escolar após a pandemia e gestão bolsonarista. Foram considerados quatro textos em quadrinhos, dois para cada tragédia: Alisson Affonso e Genildo, publicados no *Instagram*. O objetivo principal é mostrar a percepção dos quadrinistas em relação às tragédias, relacionando linguagem quadrinística, representação e performatividade. A análise baseia-se na compreensão da linguagem quadrinística (personagens, tempo e espaço) (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; RAMOS, 2010). Também são estabelecidas relações

---

<sup>2</sup> Seguem algumas fontes jornalísticas referentes às duas tragédias:

1. BORGES, Caroline; PACHECO, John. Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso. **G1 SC**. Publicado em: 5 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>. Acesso em: 18 jul. 2023.

2. FRAINDENRAICH, Verônica. Violência nas escolas: discursos de ódio nas redes sociais estimulam ataques, diz pesquisadora. **Canguru News**. Publicado em: 27 mar. 2023. Disponível em: <https://cangurunews.com.br/violencia-nas-escolas-discursos-de-odio-nas-redes-sociais-estimulam-ataques-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

3. GABRIELE, Beatriz; CARLUCCI, Manoela. Criminoso que atacou creche em Blumenau vira réu. **CNN Brasil**. Publicado em: 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/criminoso-que-atacou-em-creche-de-blumenau-vira-reu/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

4. GEHM, Betina. Ataques em escolas: discursos de ódio e falta de atenção psicológicas agravam risco, avalia Instituto Sou da Paz. **Humanista**. Entrevista. Publicado em: 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2023/03/31/ataques-em-escolas-discursos-de-odio-e-falta-de-atencao-psicologica-agravam-risco-avalia-instituto-sou-da-paz/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

entre temática, percepções de mundo (quadrinistas), representação e performatividade (AUSTIN, 1990; BORGES, 2004; SOUZA FILHO, 2005, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2010).

Na sequência, os textos em quadrinhos escolhidos para análise são apresentados.

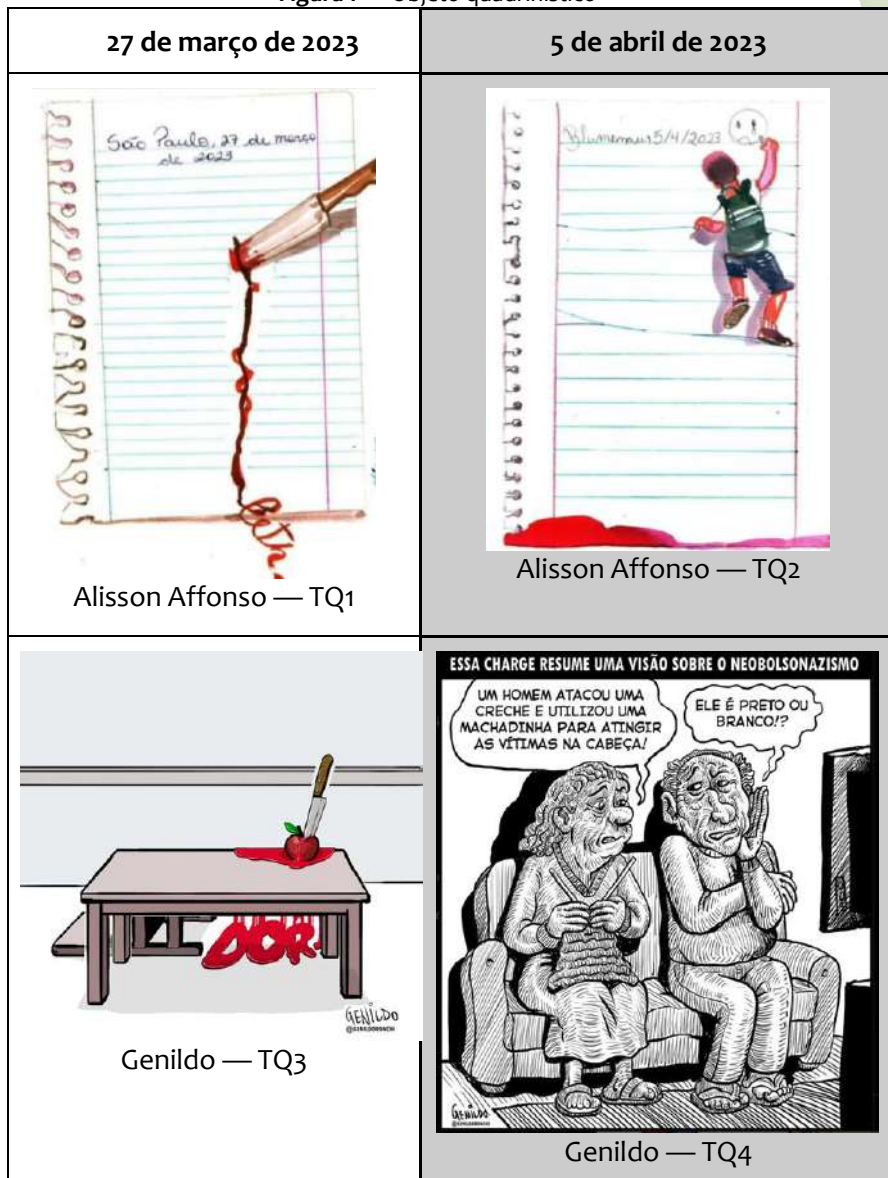
## **Objetos**

É preciso diferenciar o objeto quadrinístico do objeto de análise. Aquele diz respeito aos textos em quadrinhos escolhidos para a observação analítica. Ao todo, foram identificados quatorze textos, produzidos por oito quadrinistas diferentes, sendo seis referentes à tragédia ocorrida em 27 de março (Alisson Affonso, Genildo, Daniel Lafayette, Gilmar e Nando Motta) e oito vinculados à de 5 de abril (Alisson Affonso, Genildo, Daniel Lafayette, Gilmar, Nando Motta, João Marcos Mendonça, Toni D'Agostinho e Duke). Para este trabalho, foram escolhidos quatro textos (figura 1) de dois cartunistas que apresentaram aos seguidores produções ligadas a cada tragédia, mais precisamente às vítimas.

A partir dos textos em quadrinhos escolhidos, é possível pensar no objeto de análise. Trata-se de uma construção teórico-analítica, que é fruto da identificação de determinados aspectos observados, de maneira interpretativista, à luz de certa posição teórica e seguindo um “caminho” metodológico previamente definido. O objeto quadrinístico é compreendido, direcionando o olhar para um ponto em particular: a percepção dos cartunistas em relação às duas tragédias ocorridas em ambiente escolar (uma escola e uma creche) e alguns recursos da linguagem dos quadrinhos, ligados à caracterização das personagens e marcas do tempo e do espaço.

Para facilitar a menção aos textos, é usada a abreviação TQ1 e TQ2 para os produzidos por Alisson Affonso, TQ3 e TQ4 para os criados por Genildo. TQ1 e TQ3 dizem respeito ao acontecimento ocorrido em 27 de março, enquanto TQ2 e TQ4 ao 5 de abril.

Figura 1 — Objeto quadrinístico



Fonte: Textos em quadrinhos publicados no *Instagram* dos cartunistas Alisson Affonso e Genildo

## Alisson Affonso e percepção de mundo

Com base nas ideias de Franco Júnior (2009), as narrativas se organizam a partir de duas questões fundamentais: (1) o que é narrado?; (2) como é narrado? E atrelados a elas, estão os operadores das narrativas literárias: personagens, narrador, enredo, tempo e espaço. Em se tratando de histórias em quadrinhos, os recursos, as “regras” de funcionamento e as estratégias de construção narrativa configuram a linguagem típica, única e autossuficiente para que histórias sejam contadas por meio de vinhetas, os conhecidos quadrinhos. No interior de uma vinheta, a menor unidade narrativa (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; EISNER, 2010; McCLOUD, 2005; RAMOS, 2010; VERGUEIRO, 2014), as personagens atuam, materializando ações, estados e emoções perceptíveis ao destinatário que se coloca como coparticipante da história. Por isso, elas devem ser compreendidas como a força motriz daquilo que é relatado ao destinatário: a história em quadrinhos apresentada por um narrador, situada em relação a um tempo e a um espaço, referindo-se a certos fatos ficcionais.

Graças ao prévio planejar, manipular, criar do quadrinista, as ilustrações que compõem as histórias em quadrinhos parecem “ilusoriamente” imóveis, uma vez que se tornam “dinâmicas” na visão do leitor (EISNER, 2010). Uma das “regras” de funcionamento dos recursos da linguagem quadrinística é sugerir o movimento (ACEVEDO, 1990; EISNER, 2010; RAMOS, 2010). Em razão disso, é preciso compreender quem a faca encravada e ensanguentada representa em TQ1. Quando se observa a trajetória do sangue, da ponta da faca ao “pé” da folha, percebe-se a formação de uma linha vermelha, sugerindo movimento e referindo-se a um ato violento e fatal. No final do percurso, esboçou-se o nome da vítima, Beth. A referência à tragédia, via linguagem quadrinística, evidencia-se pelo uso de uma legenda (local e data); demarca temporal e espacialmente o fato, presentificando um narrador, entristecido, e que fala em nome do Alisson Affonso. A vítima não é retratada como uma personagem, e sim por meio do nome próprio e instrumento com a qual foi morta (faca). O sangue representa a morte e as feridas abertas (físicas e simbólicas).



Alisson Affonso não se inspirou nas pessoas reais para ilustrar as duas personagens em foco, a vítima tragicamente morta e o assassino. Não fez uso dos três recorrentes traços para o desenho de uma personagem nos quadrinhos: o estilizado, o caricato e o realista. Ele destacou a vítima por meio da forma como a professora era carinhosamente chamada, Beth. A menção ao nome possibilita para quem a conhecia dela se lembrar a partir das memórias, já para quem não a conhecia diretamente, como a autora deste trabalho, dela se lembrar pela dor e tristeza ocasionadas pela tragédia. De certa forma, prevalecem a dor, a tristeza e o luto, valorizando a memória da vítima cuja vida foi silenciada por um indivíduo. Por mais que a forma trágica, violenta, sem direito à defesa, tenha sido decisiva em provocar a morte de Beth, não coloca o assassino como protagonista do fato retratado em TQ1. Isso contribui para o movimento realizado por parte da mídia<sup>3</sup> — incentivada por profissionais ligados à saúde, segurança pública, educação, por exemplo — de não atender ao desejo do agressor de torná-lo famoso, “premiá-lo” de alguma forma por meio de fotografias, entrevistas etc.

Nesse sentido, as personagens, entendidas como um dos recursos fundamentais da linguagem quadrinística, fazem parte daquilo que é narrado. No entanto, a maneira como as personagens foram referidas, representadas no TQ1 mostra não só a multiplicidade funcional dos recursos da linguagem em questão como também demarca quais memórias devem prevalecer. O protagonismo pertence à vítima, e não ao assassino. Portanto, a ilustração quadrinística das personagens não é feita diretamente por meio de uma personagem desenhada, seguindo as possibilidades “tradicionais” da linguagem em uso, e sim pelo que o nome e o objeto representam, significam para o destinatário<sup>4</sup> dos textos em quadrinhos publicados no *Instagram*. Os

---

<sup>3</sup> Segue uma nota trazida ao final de uma matéria a respeito da segunda tragédia: “A CNN decidiu não exibir qualquer imagem, nome ou demais informações sobre o autor do ataque em Blumenau. A posição editorial atendo a pedido do Ministério Público de Santa Catarina e segue recomendação de especialistas, sob risco de a exposição desencadear efeito contágio e estimular futuros atos de violência” (GABRIELE; CARLUCCI, 18 abr. 2023). Também é postura adotada pela autora deste capítulo, com poucas referências aos indivíduos assassinos responsáveis pelas duas tragédias.

<sup>4</sup> De agora em diante neste capítulo, a referência aos potenciais destinatários dos textos em quadrinhos analisados e publicados no *Instagram* será interpretante, visto que as funções sociais são diversas, como seguidor dos cartunistas, leitor deste capítulo e, por consequência, dos

efeitos provocados no interpretante são múltiplos, porém provavelmente estão ligados ao silêncio que impera diante da dor, tristeza e do luto. O narrado e o como é narrado entrelaçam-se, já que, a partir do fato relatado, é possível entender quais as estratégias de construção narrativa estão em jogo, sendo variáveis de um texto em quadrinhos para outro e de um quadrinista a outro.

Observando os picotes laterais da folha de caderno (TQ1), pode-se inferir um movimento abrupto, diretamente atrelado ao que o local e a data fazem o destinatário se lembrar. A folha situa-o em relação ao meio escolar onde aconteceu a morte de Beth, uma escola estadual localizada na cidade de São Paulo, à medida que a faca e o sangue podem também suscitar a dor, a tristeza e o luto. O TQ1 assemelha-se a uma charge, porque está vinculado ao momento de produção para que os sentidos sejam construídos. Faz sentido para o interpretante somente se ele se lembrar, retomar o fato trágico, sugerindo o que ficou, as consequências... O tom de pesar não deixa de ser provocativo, levando o interpretante a pensar nos efeitos extremos da violência na escola e na urgência pela mudança.

O quadrinista faz uso de marcas temporais e espaciais objetivas no TQ1 e no TQ2. O tom de pesar, tristeza e dor imperam nos dois casos. A mesma força violenta reincide no TQ2 com os picotes, assim como as referências ao ambiente escolar e às vítimas sugerida pelo uso da folha de caderno como fundo narrativo. Tais vítimas, inocentes, são silenciadas. Contudo, no TQ2, em vez de referir-se à vítima pelo nome, retratou uma criança de costas, desenhando um rosto triste, lágrima escorrendo e boca “caída”. Mesmo que a personagem não seja retratada com a face do rosto direcionada para a frente do interpretante; quer dizer, mesmo que o interpretante não veja a face da criança, tendo acesso à expressividade facial e, com isso, inferindo emoções, o desenho feito por ela fala por si, em nome do que provavelmente estaria sentindo.

A maneira como o desenho foi feito remete ao traço estilizado, entendido com base em Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), com uma referência àquilo que é representado. O desenho não é realista, porque não traz detalhes ligados à fisionomia tipicamente

---

textos. Trata-se de uma ampliação da concepção de leitura das histórias em quadrinhos, já proposta inicialmente.

humana, tais como: sobrancelhas, cílios, linhas de expressão, lábios, cabelos, orelhas, íris, cor dos olhos etc. Quanto mais semelhante a um rosto real, humano, mais realista o traço do desenho se apresenta, assemelhando-se a uma fotografia. O traço caricato baseia-se na desproporção, com exageros ou distorções de certos elementos tanto corporais quanto faciais. Pode-se dizer que há uma desproporção no desenho presente em TQ2 quando se comparam o tamanho do olho com o da lágrima, sugerindo a intensidade da dor, tristeza e do luto. Alguns estudiosos (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; RAMOS, 2010; VERGUEIRO, 2014) destacam que o traço caricato é comum em textos em quadrinhos cômicos. Porém há diversos casos em que o objetivo é evidenciar a intensidade de alguma emoção ou valorizar positivamente algum aspecto, por exemplo, da personagem. Alisson Affonso e outros cartunistas, segundo Borges (2022), fazem uso do traço caricato para outros propósitos, desvinculados do cômico, do deboche, da ironia e do ridículo. O próprio quadrinista em análise, quando produziu dois textos em quadrinhos sobre a tragédia da Escola Estadual Raul Brasil em Suzano, em 13 de março de 2019, usou o recurso da caricatura para ilustrar duas personagens sobreviventes, a merendeira Silmara Cristina Silveira e o adolescente João Vítor Lemos. Na época, valorizou-se a força das duas vítimas como sobreviventes que lutaram, de maneira semelhante a “super-heróis”, à obstinada ofensiva dos assassinos (BORGES, 2022).

Em relação ao menino (TQ2), ele estava usando uniforme escolar, tênis e mochila (representação comum de aluno), também estava escalando as linhas da folha para fazer o desenho. Isso pode remeter à rotina escolar dos alunos e à atitude do assassino, que escalou o muro da creche para atacar as crianças e funcionários. Mais uma vez, o protagonismo concentra-se nas vítimas, e não nos assassinos pelos mesmos motivos apresentados anteriormente. Além disso, é preciso resguardar as imagens das crianças por serem menores de idade e pelo fato de que o garotinho fala em nome de todas as crianças vítimas da violência ocorrida. O assassinato de crianças na creche espetaculariza a violência requintada em crueldade e simultaneamente glorifica o poder exercido sobre as vítimas, crianças indefesas. Ao “pé” da folha, uma mancha vermelha representa as mortes e vítimas feridas simbólica e fisicamente.

Nos dois textos produzidos por Alisson Affonso (TQ1 e TQ2), observa-se outra função para a folha de caderno, além de uma referência espacial ao ambiente escolar onde as duas tragédias relatadas aconteceram (conexão com o tempo). A folha funciona como uma grande vinheta — o “superquadrinho” (EISNER, 2010, p. 82) — que delimita o espaço onde a narrativa se desenrola. Para Eisner (2010), a vinheta constitui uma unidade narrativa diversamente funcional. Ela, por exemplo, pode sobressair-se graficamente para organizar a narrativa e orientar os olhos do interpretante, de modo a diretamente influenciar na maneira como a história deve ser lida e interpretada. Por mais que o local e a data remetam a fatos específicos, situados em tempos e lugares específicos, estão ligados a uma rotina escolar, ao registro diário das atividades, e delimitam tematicamente o texto em quadrinhos apresentado ao interpretante, além de funcionarem como legenda, uma forma de presentificar o narrador. Em função da posição no topo da folha, evidencia-se do que se trata os textos em questão, mesmo que eles sejam lidos tempos depois. Ressignifica-se uma recorrente forma de registrar uma atividade em ambiente escolar ao se falar como um dia comum se tornou trágico.

### **Genildo e percepção de mundo**

Genildo também ilustrou a faca e o sangue escorrendo, porém de uma maçã vermelha. A trajetória inicia-se na maçã sobre a mesa (próximo ao assassinato), direcionando-se ao chão e configurando o substantivo “dor”. Como o assassinato aconteceu na sala de aula, estando a professora em pé junto à mesa de trabalho, optou-se por tal referência espacial. Beth é representada pela maçã. Nesse sentido, comparando TQ1 (Alisson Affonso) e TQ3 (Genildo), as estratégias de construção narrativa assemelham-se quanto a não proposição desenhada de uma personagem feminina que retrate a Beth e o vínculo simbólico entre a faca e o assassinato. De certa forma, a presença da faca enfatiza muito mais a ação violenta e fatal do que propriamente o indivíduo que matou a professora (TQ1 e TQ3). Por consequência, a maçã pode ser associada a várias construções simbólicas: na Bíblia, no livro de Gênesis, quando Adão e Eva “comeram o fruto proibido” da Árvore do Conhecimento (perspectiva religiosa); representação da feminilidade, vida, amor e da beleza,

relacionada a Afrodite, figura da mitologia grega (perspectiva mitológica); a maçã enfeitiçada no conto *Branca de Neve e o Sete Anões dos Irmãos Grimm* (perspectiva literária). Em todas as situações, o líquido vermelho que transbordara da maçã resultou em dor. Assim, a maçã representa a vítima, enquanto o sangue a morte.

Não há explícitas referências temporais, como feito em TQ1 e TQ2. O recorte do espaço (a parede), a mesa e a cadeira lançada ao chão demarcam espacialmente a ocorrência do fato, a sala de aula. Genildo não diferenciou parede de lousa, mantendo-se uma cor fosca para ambas, porque prevalece o acontecimento violento e fatal. Logo, o vínculo estabelecido pelo interpretante ao que está em discussão no texto é desencadeado pela palavra *dor*, configurada a partir do sangue escorrido da maçã esfaqueada, efeitos de movimento. Aquilo que o interpretante visualiza é resultado de uma sequência de ações, movimentos realizados pelas personagens representadas pela maçã e pela faca.

Quanto à tragédia em Blumenau, Genildo retomou os efeitos danosos do bolsonarismo na sociedade brasileira, acrescentando o alinhamento político-ideológico com o neonazismo. No Brasil, há diversos seguidores de grupos neonazistas, que são heterogêneos histórica e constitutivamente, porém que compartilham certas demandas, como o ódio a determinados grupos, por exemplo, negros, mulheres e homossexuais.

O bolsonarismo, assim como o nazi-fascismo, se apresenta como uma espécie de purificação e higienização da “velha política”, trazida curiosamente pelas “mãos limpas” de um sujeito que esteve 28 anos na Câmara dos deputados, com apenas um projeto aprovado. Ou seja, teríamos aí todos os elementos estruturais para realizar essa comparação: crise econômica, esvaziamento da política, apoio das oligarquias e do povo a líderes carismáticos, captura e instrumentação do poder judiciário (INDURSKY, 2020, p. 151).

Com base nas ideias de Indursky (2020), nota-se que o cartunista compreende a tragédia ocorrida na creche (TQ4) como uma concretização do ódio e da violência defendida e propagada por aqueles que se alinham à posição político-ideológica bolsonarista, em certa medida também em consonância com os seguidores e grupos neonazistas. Por isso, é feito o uso do substantivo *neobolsonarismo* na

charge (TQ4). No entanto, alguns estudiosos destacam que o bolsonarismo contribuiu para o fortalecimento de um movimento brasileiro neonazista (INDURSKY, 2020; PEREIRA GONÇALVES, CALDEIRA NETO, FRANCO DE ANDRADE, 2017; WEBER, SOARES, STEIERNAGEL, 2021). Antes da internet e principalmente da força de propagação das redes sociais, tal movimento se mantinha “embrionário” (PEREIRA GONÇALVES; CALDEIRA NETO; FRANCO DE ANDRADE, 2017, p. 239) e encontrava dificuldades em interagir com os movimentos mais fortalecidos em outras partes do mundo, como os europeus.

Na atual conjuntura, as ideias disseminadas por esses grupos, relacionadas ao racismo, homofobia, misoginia, entre outros, vêm ganhando cada vez mais espaço. Apresenta-se, dessa forma, uma nova onda de conservadorismo e preconceito. Os líderes de extrema direita passaram a representar essa parcela da população que antes permanecia calada, mas que agora ganha voz através dos discursos de ódio, muitas vezes infundados e vazios. Isso se intensifica por conta do uso cada vez mais exponencial da internet por parte destes sujeitos para disseminar suas ideologias. (WEBER; SOARES; STEIERNAGEL, 2021, p. 2).

O ex-presidente Bolsonaro seria um desses líderes, entretanto se mostrava e se mostra muito mais “[...] como uma figura patética, desprovida de capacidade de governo que seria, em última instância, um mero “avatar” a serviço da elite brasileira”, caracteriza Indursky (2020, p. 151). Observando a charge (TQ4), os fundamentos político-ideológicos neobolsonazistas concentram-se na violência extrema e com requintes de crueldade, no ataque às instituições basilares de uma sociedade, como a escola, e no racismo, com clara valorização dos homens brancos.

O quadrinista, em vinheta única, retratou um casal de idosos conversando e, ao mesmo tempo, assistindo a algo pela tevê. A senhora estava tricotando, um trabalho manual tipicamente visto como feminino, e que se mostrou indignada quando se leva em consideração o uso do ponto de exclamação no que disse: “Um homem atacou uma creche e utilizou uma machadinha para atingir as vítimas na cabeça!”. Com isso, ficam evidentes, de um lado, o ato extremamente violento e o modo como foi realizado e, de outro, a forma trágica como as vítimas foram assassinadas e o local onde

aconteceu. Diante da tragédia objetivamente descrita, o senhor pouco se interessou em avaliar a dimensão da gravidade do fato, e sim levantou uma dúvida quanto à motivação: “Ele é preto ou branco!?”. Pode-se, levando em conta as ideias fundantes do neobolsonazismo, de que se fosse o assassino uma pessoa branca seria justificável o crime cruel, já que há inúmeros casos de assassinatos impunes, descabidos e cruéis na história das sociedades de pessoas negras realizados por pessoas brancas. O contrário justificaria na visão “supremacista branca”, visto que as pessoas negras devem ser brutalmente mortas, agredidas e inferiorizadas de formas diversas.

Comparando a charge em questão (TQ4) com os demais textos (TQ1, TQ2 e TQ3), as personagens foram construídas seguindo as possibilidades gráficas da combinação do traço estilizado com o caricato. Elas remetem a um casal de idosos em função da expressividade facial, com visíveis rugas, sugerindo o envelhecimento. Há desproporção no nariz e nas várias linhas de expressão. A simplificação dos detalhes das mãos e dos pés também reforça o traço estilizado das personagens. O ato de assistir a algo pela tevê e o tricotar podem ser entendidos como um reforço a um casal de idosos, vestindo roupas confortáveis. Tudo isso, os elementos ligados ao traço estilizado e ao caricato estão alinhados a certa percepção preestabelecida de pessoas simples e talvez com dificuldades em compreender o que está por trás do que estavam conversando.

Em linhas gerais, a legenda (funções de título e síntese) — “Essa charge resume uma visão sobre o neobolsonazismo” — direciona ao interpretante uma situação cotidiana de que, mesmo que o tempo passe, o nazismo, a perseguição a determinados grupos (judeus e negros, por exemplo) persiste. Os idosos sinalizam a manutenção do nazismo sob outras roupagens. As pessoas comuns, de maneiras distintas, replicam as ideias neo(bolso)nazistas e bolsonaristas pela linguagem. Por isso, o cotidiano é retratado no espaço da casa onde o senhor e a senhora estão assistindo a algo pela tevê. Por meio de um meio de comunicação de massa, a televisão, eles têm acesso às notícias e falam sobre elas, revelando o que pensam a respeito e sobre o mundo.

## Representação, visão performativa e percepção de mundo

Como já dito anteriormente, quando se conta uma história em quadrinhos, está em jogo uma linguagem cujos elementos se caracterizam e se articulam de maneira particular, única, seguindo “regras” de funcionamento e sendo norteados por estratégias de construção, tudo isso para delinear uma sequência narrativa previamente planejada por um quadrinista. Em função da regularidade de certos usos de recursos e determinadas estratégias, como mostra Eisner (2010), tornou-se possível falar em uma estrutura própria e característica da linguagem dos quadrinhos: “[...] os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando são usados vezes e mais vezes para expressar ideias semelhantes, tornam-se uma linguagem [...] E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da arte sequencial” (EISNER, 2010, p. 2). Assim, como também argumentam Ramos (2010) e McCloud (2005), é preciso conceber a linguagem quadrinística como autônoma em relação às demais linguagens, porque os recursos, a maneira como funcionam e como se conectam, jamais aleatoriamente, visam a construir histórias para serem interpretadas pelos leitores e outros interpretantes. A autonomia da linguagem quadrinística pauta-se no entendimento de que a própria complexidade constituinte a “liberta” da literatura. Tanto a linguagem quadrinística quanto a literária (pensando nas narrativas) são constituídas por formas de contar histórias, mas cada uma a seu modo. Por exemplo, nas duas, não se conta uma história sem personagens. Contudo, como também visto em TQ1, TQ2 e TQ3, as personagens não precisam ser retratadas como seres ficcionais atuantes como o senhor e a senhora claramente ilustrados em TQ4. Outros elementos podem representá-los graficamente.

A noção de representação exige, em primeiro lugar, assumir a multiplicidade de sentidos possíveis. Em segundo, requer assumir as conexões entre escolha, política e linguagem (BORGES, 2004; RAJAGOAPALAN, 2003). O sujeito realiza escolhas orientadas político-ideologicamente, jamais aleatórias e desconexas contextualmente; sempre elas acarretam efeitos. Tais escolhas assemelham-se a um “efeito dominó”, porém as peças difundem-se descoordenadamente. Dispersam-se. E o sujeito contemporâneo esquece que é responsável



pelos efeitos das próprias escolhas, porque isso faz parte do jogo ético-político (BORGES, 2004). Mesmo que o esquecimento ocorra, propositalmente ou não, a responsabilidade é inevitável. Quando se fala em representação, linguagem conecta-se à política. Segundo Rajagopalan (2003, p. 32), “[...] a representação política e a representação linguística são apenas duas faces de uma mesma moeda. Ou seja, a tese do representacionalismo é, *ao mesmo tempo*, uma questão política e linguística — ou quem sabe, *política por ser linguística e linguística por ser política*”. O vínculo entre política e linguagem também remete à visão performativa de linguagem (AUSTIN, 1990; BORGES, 2004; SOUZA FILHO, 2005, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2010). De acordo com essa visão, a linguagem não deve ser pensada como uma mera forma de representação daquilo a que se refere, resultando em uma função basicamente descritiva.

[...] foi Austin que introduziu propriamente a concepção performativa de linguagem. Sua proposta de sistematização consiste em manter que a linguagem em uso pode ser tratada de modo sistemático desde que sejam adotada as categorias adequadas para isso, ou seja, desde que a linguagem seja tratada como uma forma de ação e não apenas de representação do real ou de descrição de fatos no mundo (SOUZA FILHO, 2006, p. 220).

As conferências, proferidas por Austin em Harvard, em 1955, foram compiladas e publicadas postumamente em *How to do things with words*, em 1962 (com tradução para o português em 1990). A proposição austiniana não foi finalizada, o que favoreceu as direções teórico-metodológicas posteriores diversas e, em muitos casos, antagônicas (SOUZA FILHO, 2005, 2006; RAJAGOPALAN, 2010). Neste trabalho, o foco está no entendimento de que, por trás de um ato de fala, não só é preciso levar em conta as condições implicadas no contexto para o uso feito pelo usuário, como também — e sobretudo — que uma ação está em xeque, de modo a influenciar nos sentidos possíveis de um dizer. Os sentidos estão diretamente ligados à ação em curso no momento do ato de fala. Por isso, todo dizer é ação.

Retomando o dizer da senhora (TQ4), nota-se que simultaneamente ela faz referência ao fato real ocorrido na creche, descrevendo-o, e as escolhas linguísticas feitas na forma de uma

constatação com exclamação (traço de indignação) sugerem que a percepção é de que também se trata de um fato trágico no mínimo. Observa-se que o ato executado pelo “homem” é violento (“atacou”, “machadinha”), envolveu fatalidades e o exercício da força sobre os indefesos (“atingir nas vítimas na cabeça”). A maneira como ela disse é bem diferente de “Um homem invadiu uma creche e agrediu as crianças e funcionárias”. Assim sendo, as escolhas linguísticas não são aleatórias, meramente descritivas, referindo-se a um acontecimento real que o leitor deva facilmente reconhecer, verificando se é verdadeiro ou não. Julgamentos de valor estão envolvidos. A senhora, ao dizer, agiu na linguagem e por meio dela. Em contrapartida, o senhor se mostrou indiferente à situação trágica, porque, para ele, mais vale saber se era uma pessoa negra ou uma pessoa branca. Trata-se de uma aparente preocupação quando ele realizou o questionamento, que, relacionado com a totalidade da charge, sobretudo com a legenda, é compreendida qual é a percepção do quadrinista materializada em relação ao fato e, por consequência, ao bolsonarismo. Por meio da charge, observa-se uma justificativa implicada à tragédia ocorrida em meio escolar, conectada às escolhas político-ideológicas feitas pelos brasileiros nos últimos tempos, por sua vez, herdeiras de outras escolhas vinculadas ao neonazismo, por exemplo.

Nos demais textos (TQ1, TQ2 e TQ3), a referência às tragédias se dá de forma distinta, explorando a violência brutal, entretanto direcionando para a dor, tristeza e o luto. Claramente extrapola-se o caráter descritivo da linguagem, porque é preciso pensar o implicado quando determinados elementos gráficos são utilizados: a faca, o líquido vermelho, a folha de caderno e os picotes, a maçã, o garoto uniformizado, a carinha desenhada. As palavras *Beth* (TQ1) e *dor* (TQ3) são desenhadas a partir da trajetória do sangue advindo da faca, não se limitando à descrição dos acontecimentos, e sim à dor, tristeza e ao luto que eles geraram nos quadrinistas, nas pessoas vítimas diretas e indiretas, nos interpretantes. Os aspectos descritivos apresentados por meio dos textos trazem consigo comentários, posicionamentos e percepções implicadas, tudo camuflado nas entrelinhas do que foi dito. Na condição de dizeres, os textos em quadrinhos carregam, conectados, a descrição e o comentário. Eles dizem e comentam simultaneamente. Portanto, a linguagem quadrinística agrega

minimamente quatro facetas da representação: (1) representação como descrição; (2) representação como percepção de mundo; (3) representação como performativa; (4) representação como *falar em nome de algo ou alguém*.

Primeiramente, a linguagem quadrinística pode ser vista como representativa quando se observa a referência a fatos reais, reconhecíveis facilmente pelo interpretante por meio de marcas temporais e espaciais (cidade, data, lugares como sala de aula e sala de tevê), objetos (faca, maçã, cadeira, carteira, tevê, sofá, tricô etc.) e simbologias (líquido vermelho sugerindo sangue escorrido, garoto escalando as linhas da folha de caderno para simular o ato do assassino etc.). Essa faceta da representação está diretamente atrelada ao caráter descritivo da linguagem.

Em segundo lugar, juntamente com esse caráter descritivo da linguagem quadrinística estão as percepções de mundo, mascaradas nos sentidos construídos a partir dos textos, nos efeitos emotivos provocados no interpretante e nos propósitos de criação dos próprios cartunistas. Mesmo que não seja possível identificar com certeza quais as motivações e os objetivos para a criação dos textos em quadrinhos analisados, não foram feitos aleatoriamente, de maneira inocente e destituída de posições político-ideológicas. Por exemplo, no TQ4, evidentemente se nota que Genildo se coloca contrário à visão neobolsonazista. Em todos os casos, conclui-se que os quadrinistas veemente se contrapõem à violência nas escolas, assim como a autora deste trabalho. Infere-se isso uma vez que as escolhas linguísticas (seja qual for a linguagem em uso, verbal, literária, quadrinística etc.) não são feitas sem conexões com visões de mundo, posições político-ideológicas, crenças etc. Uma vez que há uma ação humana, de um lugar situado ela é realizada e é influenciada.

Em terceiro, a partir do caráter descritivo-e-comentado que norteia a linguagem quadrinística como representação, a performatividade impera, pois o texto em quadrinhos em si já é fruto de um ato criativo, portanto um fazer que é apresentado ao interpretante como uma percepção de mundo. Para que uma história em quadrinhos esteja finalizada para ser lida/interpretada por um destinatário, é preciso que o quadrinista se inspire no mundo humano com vistas a representá-lo, via linguagem quadrinística (BORGES; COMINATO, 2021). Vinculada a tal representação, também ocorre uma

representação ficcional, enviesada pelo olhar artístico do quadrinístico, porém jamais alheio ao mundo dos humanos. A senhora e o senhor (TQ4), apesar de constituírem uma representação fictícia de pessoas idosas, também falam em nome daqueles que se identificam com a percepção de mundo construída pelo quadrinista. O mesmo ocorre nos demais textos (TQ1, TQ2 e TQ3), pois os interpretantes podem se identificar com os efeitos de sentido e com as emoções sugeridas.

E esse *falar em nome de* (quarto) relaciona-se com o princípio da representação política exercida pelas pessoas eleitas para diferentes cargos públicos. Assim como um político pode representar os interesses de certos grupos, como os extremistas de direita citados como alinhados ao ódio às mulheres e aos negros, um político pode ser eleito objetivando tal função representativa, no entanto pode não a exercer de fato. Isso quer dizer que pode não defender os interesses daqueles que o político deveria representar, não falar em nome deles. Logo, as pessoas indignadas, entristecidas, enlutadas e revoltadas estão representadas nos textos em questão, pois, ao mesmo tempo, materializam as percepções de mundo dos quadrinistas e daqueles que se identificam com tais percepções.

### **Palavras finais**

Em se tratando dos textos em quadrinhos brevemente comentados, duas tragédias ocorridas em ambiente escolar foram representadas de formas diversas, a partir dos recursos e das estratégias de construção da linguagem quadrinística: (1) representação como descrição; (2) representação como percepção de mundo; (3) representação como performativa; (4) representação como *falar em nome de* algo ou alguém. Está em jogo em TQ1, TQ2, TQ3 e TQ4, tematicamente unidos, uma representação linguística e política, apresentando aos interpretantes uma percepção do mundo. Cada texto fala, comenta sobre as tragédias, delimitando duas referências reais, situadas no tempo e espaço, partilhadas com os leitores brasileiros. Os quadrinistas usam a linguagem quadrinística, ultrapassando as funções referencial e descritiva, porque, na verdade, as percepções por eles retratadas é performativa, é de ação, porque o que dizem/ilustram/desenham via quadrinhos é simultaneamente agir

por meio deles. Isso quer dizer que fazer quadrinhos é representar o mundo, um agir linguístico-político, mostrando percepções. Quando a linguagem quadrinística está em uso, conexões entre as facetas da representação, a visão performativa de linguagem e percepções de mundo são estabelecidas.

## Referências

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global Editora, 1990.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BORGES, Maria Isabel. **O jogo ético-político nos quadrinhos editados em “O Pasquim”**. 2004. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- BORGES, Maria Isabel; COMINATO, Alisson Rodrigo Bertan. O mundo dos humanos sob a percepção de Joana e Eulália: uma análise de tiras. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.). **Educação e múltiplas linguagens: olhares transdisciplinares**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Ediotres, 2021, p. 166-185. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-e-multiplas-linguagens-olhares-transdisciplinares-vol-4/>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BORGES, Maria Isabel. Ilustrações editoriais: uma perspectiva sócio-histórica sobre a tragédia na Escola Estadual Raul Brasil. In: PELEGRINELLI, André; MOLINA, Ana Heloísa (Orgs.). **Experiências visuais: ecos temporais e ecos espaciais**. Londrina: Eduel, 2022, p. 57-79.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 33-58.
- INDURSKY, Alexei Conte. Psicanálise, fascismo e populismo: notas sobre a emergência do bolsonarismo no Brasil. **Teoría y Crítica de la Psicología**, v. 14, p. 150-162, 2020. Disponível em: <https://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/312>. Acesso em: 20 jul. 2023.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Hécio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

PEREIRA GONÇALVES, Leandro; CALDEIRA NETO, Odilon; FRANCO DE ANDRADE, Guilherme Ignácio. Neonazismo e transição democrática: a experiência brasileira. **Anuário Instituto de Estudos Histórico-Sociais**, v. 32, n. 2, p. 221-240, 2017. Disponível em: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/195>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. Em defesa de uma concepção pragmática de linguagem. **Gragoatá**, Niterói, v. 10, n. 18, p. 11-29, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33273>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, v. 7, n. 3, set./dez., p. 217-230, 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessário. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004/2014, p. 31-64.

WEBER, Camila Eduarda; SOARES, Ana Amélia Serafim; STEIERNAGEL, Daiane Raquel. O movimento neonazista e a extrema direita no Brasil. **Salão do Conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/21079/19790>. Acesso em: 20 jul. 2023.

### Referências dos textos em quadrinhos analisados

TQ1 — AFFONSO, Alisson. **27 de março**. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CqTjoVfPQw\\_/](https://www.instagram.com/p/CqTjoVfPQw_/). Acesso em: 18 abr. 2023.

TQ2 — AFFONSO, Alisson. **5 de abril**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqqnV9sv5dk/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TQ3 — GENILDO. **Dor**. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CqS9MN8LZTh/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CqS9MN8LZTh/?img_index=1). Acesso em: 18 abr. 2023.

TQ4 — GENILDO. **Essa charge...** Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cqq8oaKLsDQ/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

### Referências das matérias sobre as tragédias

BORGES, Caroline; PACHECO, John. Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso. **G1 SC**. Publicado em: 5 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FRAINDEIRAICH, Verônica. Violência nas escolas: discursos de ódio nas redes sociais estimulam ataques, diz pesquisadora. **Canguru News**. Publicado em: 27 mar. 2023. Disponível em: <https://cangurunews.com.br/violencia-nas-escolas-discursos-de-odio-nas-redes-sociais-estimulam-ataques-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GABRIELE, Beatriz; CARLUCCI, Manoela. Criminoso que atacou creche em Blumenau vira réu. **CNN Brasil**. Publicado em: 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/criminoso-que-atacou-em-creche-de-blumenau-vira-reu/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GEHM, Betina. Ataques em escolas: discursos de ódio e falta de atenção psicológicas agravam risco, avalia Instituto Sou da Paz. **Humanista**. Entrevista. Publicado em: 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2023/03/31/ataques-em-escolas-discursos-de-odio-e-falta-de-atencao-psicologica-agravam-risco-avalia-instituto-sou-da-paz/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

## ENUNCIADOS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES DE 1967 E 1988

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva (UNIPÊ)<sup>1</sup>

Maria Verônica A da Silveira Edmundson (IFPB)<sup>2</sup>

### Introdução

As bases legais da História da Educação Brasileira estão previstas desde o Império, e perpassa todas as Constituições brasileiras desde o marco da independência, em 07 de setembro de 1822, até os dias atuais. No total, somam-se sete Constituições, a saber, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Faz-se *mister* delimitar a pesquisa devido ao fato da abrangente periodização e à necessidade de compreender as transformações da educação brasileira outorgada no Regime Militar em 1967, e na promulgada em 1988, objetivo geral da pesquisa. Como resultados buscam-se aspectos formais da educação no Regime Militar (NAPOLITANO, 1988) e no período democrático, depois da restauração da democracia a partir do ano 1985.

De modo específico, contextualizar-se-á fatos históricos da educação no período de 1967 a 1988, identificar-se-á alguns aspectos legais que formam o conjunto de dispositivos institucionais com fins de regular o campo educacional, e apontar-se-á como documentos legais preveem o desenvolvimento dos processos educacionais.

A proposta se justifica por contribuir para discussões sobre o tempo em que a educação passou por mudanças legais e reformas educacionais significativas, as quais foram vivenciadas pelos sujeitos em período de tensões e de mudanças políticas no Brasil, carecendo de uma identidade institucional sobre o perfil do estudante e do egresso, seja para a educação de base, seja para o ensino superior.

Esta investigação trilha caminhos diversificados, embasa-se no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso quando da leitura e estudo de documentos e textos com o foco nas relações dialógicas, as quais permitem enxergar o entrelaçamento das ações educacionais

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia, Educação e Linguística; Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ. E-mail: helciamacedo@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística; Instituto Federal da Paraíba-IFPB. E-mail: veronicaedmundson@hotmail.com



nos relatos que embasam este trabalho. Esta metodologia está centrada na Filosofia Bakhtiniana da Linguagem (BAKHTIN, 1981) e evidencia os já-ditos. É uma pesquisa de natureza qualitativa, caráter bibliográfico-documental, e método dedutivo, o que permite a descrição dos dados uma vez que o caminho a ser percorrido se inicia com as fontes legais e artigos científicos, *Websites*, e documentos referentes à educação.

Diante do exposto, o trabalho divide-se apresentando no primeiro momento uma breve retrospectiva dos aspectos educacionais mais importantes nas constituições anteriores a de 1967, a fim de contextualizar o tema. No segundo, contextualiza-se o cenário histórico sociopolítico-educacional de antes e depois de 1967 até 1988. Os comentários sobre as Constituições de 1967 e de 1988, e as leis educacionais desse período são o foco do terceiro momento desta pesquisa. “Inácio De acordo com Minuzzi, Machado, Coutinho (2022, 2), “Filho e Silva (2010, p. 217) afirmam que “[...] as leis têm muito a revelar acerca dos contextos em que foram promulgadas’, sendo “[...]importantes veículos para a leitura de uma sociedade, seu passado e seu presente””.

### **Aspectos contextuais do Período Imperial (1822-1889)**

No Período Imperial, em 1822, D. Pedro I convocou uma assembleia para elaborar a primeira constituição do Brasil, que ficou conhecida como Assembleia Constituinte, em 03 de maio de 1823, de acordo com o site do Senado. A divisão dos três poderes constava na constituição, porém, por ter choque de interesses, o próprio imperador a dissolveu e outorgou a primeira Constituição Federal do Brasil em 1824. Esta Lei Magna, previa pela primeira vez, em seu artigo 179, inciso XXXI, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades. Em seguida, D. Pedro I promulgava a Lei de 15 de outubro de 1827, a qual “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Esta lei em seu artigo 6º previa que os professores deveriam ensinar as crianças a aprenderem a ler, escrever e realizar as quatro operações, bem como noções gerais de geometria.

Segundo Ferraro (2004), a maior parte da população no império brasileiro era de analfabetos, não tinha instrução e não podiam votar.

As leituras desse autor a partir de Pereira apud Holanda (1977, p. 215) traz a seguinte afirmação: “Se há no império 8/10 de analfabetos, esses 8/10 devem ser governados pelos 2/10 que sabem ler e escrever. O governo não pode pertencer à ignorância e à cegueira”. Este entendimento está ligado ao papel da educação para a sociedade, mostrando que para o ato de governar é *conditio sine qua non* a instrução.

Em consequência de conflitos políticos envolvendo a coroa, D. Pedro I abdicou do trono em favor do filho D. Pedro II que no ano de 1831 assumiu como príncipe regente. O Ato Adicional de 1834, aprovado durante a regência, trouxe medidas descentralizadas, as quais delegavam poderes às câmaras municipais de legislar, e entre esses o de administrar a instrução primária e secundária. De acordo com Castanha (2006), este Ato foi considerado um marco para a educação brasileira por muitos historiadores da educação por ter sido um fracasso da instrução, com muita diversidade de leis e ausência de regras. Esta desorganização sócio-política foi um impedimento para a consolidação da educação do ensino público. Foram esses os fatos que se destacaram no período imperial.

O Brasil Império (1822-1889) contou com a educação inserida na base familiar, um ensino específico para as crianças do sexo masculino voltado para o trabalho em espaços públicos, com predominância na formação de bacharéis e médicos, e do sexo feminino, o ensino voltado à educação doméstica e trabalhos no espaço privado, a exemplo dos trabalhos manuais. Meninos e meninas recebiam ensino diferenciado, ambos com a obrigatoriedade do ensino religioso.

### **As marcas da Primeira República: 1ª fase 1889-1930 e 2ª fase: 1930-1934**

No início da primeira fase da Primeira República (1889-1929), denominado de República Velha, o Brasil era um país marcado pelas forças oligárquicas. A segunda Constituição do Brasil foi promulgada em 1891 e denominada de Constituição Republicana, que no Art. 34, inciso 30 pregava “compete privativamente ao Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior do Distrito Federal”. No Art.35 inciso 3º incumbia, mas não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Enfim, no tocante à educação, esta constituição

instituiu, no Art. 72, §6º, o ensino leigo para estabelecimentos educacionais públicos.

De acordo com a Constituição de 1891, as escolas obtiveram o princípio da laicidade e cabia aos estados e municípios a responsabilidade de criar e desenvolver o ensino primário e secundário, e a União se incumbia do ensino superior. E, era permitida aos estados e municípios a criação e manutenção de instituições superiores.

O final da Primeira República coincidiu com a Primeira Guerra Mundial, cujas reivindicações e consequências influenciaram a educação brasileira, como se pode ver nesses exemplos: houve uma preocupação para que as pessoas aprendessem a ler e escrever para trabalhar nas fábricas; em 1915, foi fundada a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo; e, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de debater sobre o ensino público no Brasil.

Na segunda fase da Primeira República (1930-1934) instaurou-se um Governo Provisório, quando Getúlio Vargas foi nomeado presidente, logo após da Revolução de 30, período que durou até 1934. Este Governo Provisório foi um período marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde (1930); decretos provisórios em relação a educação, como o “Decretos Francisco Campos” (1931); e formação do grupo de educadores progressistas que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que foi elaborado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, e reivindicava que o Estado desenvolvesse uma escola única, gratuita, e laica, onde houvesse compartilhamento de sala de aula entre meninos e meninas.

### **Avanços educacionais com o advento da Segunda República (1934-1937)**

No Governo Constitucional (1934-1937), que ampliou os poderes do Estado, pôs fim à República Velha e trouxe avanços significativos na área educacional. Neste, foi promulgada a Constituição de 1934, conhecida como a Constituição do Estado Novo. Nesta, o Art. 149 previa que a educação é direito de todos e devia ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (tal como consta desde a primeira

constituição brasileira, outorgada em 1824). Ademais, esta Carta Magna especifica as linhas gerais de um plano de educação nacional e a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria elaborar esse plano, prevendo a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição Federal (doravante CF) de 1934, em seu Art. 150 previa um plano nacional de educação e instituía o ensino primário integral gratuito para crianças de seis anos; defendia que meninos e meninas tivessem grades curriculares diferentes; instituía o ensino religioso como parte da educação com frequência obrigatória extensiva aos adultos. Para os professores, garantia a liberdade de cátedra, a obrigatoriedade de auxiliar alunos necessitados, e determinava que houvesse concurso público para magistério público. Para os estabelecimentos de ensino particulares dispensava o pagamento de impostos.

### **Com o Estado Novo (1937-1945) a educação torna-se pública para todos**

No contexto histórico brasileira destaca-se no âmbito da educação a Constituição de 1937, conhecida como Polaca, outorgada com a instituição do Estado Novo, última fase do regime ditatorial da era Vargas, que durou até 1945. Esta dissolveu o Congresso Nacional e anulou a independência dos três poderes, suprimiu partidos políticos, e aboliu a liberdade de imprensa.

A CF/1937 previa que era de competência privativa à União a elaboração das diretrizes da educação nacional, conforme previsto no Art.15, inciso IX: “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Encontra-se, no Art. 16, inciso XXIV, que competia privativamente à União o poder de legislar sobre as diretrizes da educação nacional.

A CF/1937 também previa, em seu art. 129, a educação pública em todos os graus para os que não tinham recursos para pagar a instituição de ensino particular. Instituía, ainda, como dever do Estado, prover o ensino pré-vocacional profissional para aqueles das classes menos favorecidas. Ademais, previa como dever das indústrias a criação de escolas de aprendizes na esfera de suas especialidades,

destinada aos filhos de operários ou associados. O Art. 130 previa o ensino primário obrigatório e gratuito, porém os mais abastados deveriam fazer uma contribuição módica. Essas medidas vincularam a educação a valores cívicos, econômicos, ao ensino da educação física, aos trabalhos manuais obrigatórios nas escolas primárias, normais e secundárias. O Art. 131 previa que sem o ensino cívico nenhum grau seria reconhecido, e que o ensino religioso poderia ser contemplado; porém, não como objeto de obrigação dos professores, nem compulsório para os alunos. Assim, a CF/1937 fortaleceu a centralização dos sistemas educacionais e competências para legislar sobre a matéria.

Em 1937, a União passou a elaborar as diretrizes da educação nacional para a educação pública e gratuita para todos os graus que abrangesse a população carente. Ademais o Estado deveria prover o ensino pré-vocacional profissional para os menos favorecidos, fortalecendo os sistemas educacionais com Leis Orgânicas e de Diretrizes e Bases, vedando a cobrança de impostos sobre escolas privadas para todos os níveis, e disponibilizando para todos o ensino gratuito nas escolas públicas, com o ensino regular obrigatório para todos. Neste período, as escolas profissionalizantes concentram-se na indústria e seu entorno, atendendo a comunidade menos favorecida.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino, batizados com o nome de Leis Orgânicas do Ensino e compostas por Decretos-lei que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, valorizando o ensino profissionalizante e organizando o ensino industrial. A Lei Orgânica para o Ensino Secundário organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, cujo currículo era voltado para a formação moral, domínio da linguagem. Em 1945, ocorreu a queda do Estado Novo por conta do desgaste de Getúlio Vargas, que ocupava o posto de presidente do Brasil desde 1930.

### **Compete à União legislar sobre a educação: Nova República no período de 1946 a 1964**

Com o desgaste do presidente Getúlio Vargas e sua queda em 1945 instaurou-se no Brasil o período denominado de Nova República,

que se iniciou em 1946 e terminou com o golpe de 1964. Assumiu o poder o Presidente Dutra, que promulgou a Constituição de 1946, a qual restabelece a independência dos três poderes, os direitos civis e individuais, e o fim da censura e da pena de morte. É uma constituição promulgada de forma legal pelo Congresso que assumiu as atividades da Assembleia Nacional Constituinte. (ARANHA, 1996)

No âmbito da educação a CF/1946, em seu Art.5, inciso IV, previa que competia à União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (alínea d). O art. 31 estabelecia que era vedada a cobrança de impostos sobre instituições de educação. O Art.166 apregoava a educação como direito de todos, ministrada no lar e na escola, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Previa a livre iniciativa particular para os diferentes ramos do ensino. O Art. 168 regulava os princípios a serem seguidos na educação; a saber, o ensino primário obrigatório e gratuito, sendo que o ulterior seria gratuito apenas para os que tivessem insuficiência de recursos. Continuava em vigência o ensino para filhos de operários nas empresas, indústrias e comércios, o que trouxe de novo foi a oficialização do ensino religioso, apesar de ser facultativo e de acordo com a confissão religiosa do aluno. Esta deveria constituir disciplina nos horários das escolas oficiais. Para ser professor no ensino secundário oficial passou-se a exigir concurso de provas e títulos, o que assegurava a vitaliciedade aos professores aprovados e a liberdade de cátedra.

No Art. 169 da CF/1946, sobre o orçamento para a educação, previa: “aplicação pela União de, nunca menos de dez por cento, e pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A Lei Orgânica do Ensino Primário estabelecida no Decreto Lei nº 8.529 de 1946, desde o final do Estado Novo e durante o governo Provisório, determinava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. No entanto, tal medida não era cumprida uma vez que era escasso o número de escolas, havia deficiência no ensino e a pobreza da população em geral agravava ainda mais a situação. Naquela realidade, muitos jovens não podiam frequentar a escola porque trabalhavam para ajudar no sustento da família, e o alto índice de desemprego dos adultos favorecia esse cenário. Nesta legislação estava contemplada a organização do ensino agrícola e o supletivo para jovens e

adolescentes a partir de 13 anos e adultos. O Ensino Primário e o Ensino Normal foram regulamentados, assim como foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade. (ROMANELLI, 1978)

Em 1948, para regulamentar o ensino básico e superior, o presidente Dutra enviou um anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o Congresso, mas os parlamentares não colocaram em pauta.

A criação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 11 de julho de 1951, foi um ato relevante para a educação brasileira. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES tem como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, bem como o acompanhamento e avaliação dos cursos desse nível.

Em 1957, foi apresentado outro projeto de LDB, substitutivo ao que havia sido encaminhado pelo presidente Dutra, que suscitou muitos debates e após muitas discussões este projeto foi aprovado no Congresso Nacional tornando-se a LDB 4.024/61. Antes da aprovação desta Lei, ocorreu um movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita. Em 1959, foi publicado, no Estado de São Paulo e no Diário do Congresso Nacional, o segundo manifesto dos educadores, intitulado *Mais uma Vez Convocados*, em favor do ensino laico, gratuito, obrigatório, e integral, seguindo a linha do primeiro Manifesto dos Pioneiros de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, entre elas intelectuais e estudantes. Neste ano, o governo fortaleceu o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), cujos membros possuía uma ideologia nacional-desenvolvimentista, abrindo espaço para o investimento estrangeiro e valorizando o técnico-profissionalizante (GHIRALDELLI, 2000). Contudo, segundo Jacomeli (2010), o Golpe de 1964 acabou por combater essa ideologia, substituindo-a pelos ideais da Escola Superior de Guerra – ESG, que pregava o “desenvolvimento com segurança” e facilitava a entrada do capital estrangeiro no país.

Em 1960, o Brasil vivenciava uma forte crise de ordens política, econômica e social. Foram tempos difíceis para a educação por conta da instabilidade do governo e da indecisão do governo federal. Este ano foi marcado pelas eleições, cujo vencedor foi Jânio da Silva

Quadros (1961-1986). Nesta mesma época ocorreu a formação da união Civil-Militar.

Em 1961 é apresentado à Câmara Federal o *Segundo Manifesto dos Educadores*, projeto que seguia o enfoque daquele primeiro Manifesto de 1932. O contexto social do Brasil era de fragilidade em relação ao que estava propondo o governo federal devido às discordâncias políticas entre os poderes Legislativo e Executivo. A Câmara aprovou e, com esse ato, transformou o Manifesto dos Educadores em lei, agravando a crise política. Jânio Quadros, no início do seu mandato presidencial, no mês de janeiro, reuniu a sua equipe ministerial para tomar algumas medidas, que na maioria pareciam confusas. A gestão tomou decisões equivocadas no âmbito da economia, desvalorizando a moeda nacional em relação ao dólar americano, atitude que contou com pouco diálogo com os políticos partidários, o que provocou um choque com o seu próprio partido (UDN). Segundo Vicentino (2020, p. 3), a inflação “corroendo os salários dos trabalhos provocou uma instabilidade política e social”. Magalhães (1998) na dissertação *Varrendo Jânio: trajetória parlamentar (1947-1952)* esclarece com mais detalhes este assunto. Uma sequência de acontecimentos contribuiu para Jânio Quadros renunciasse à presidência do Brasil com sete meses de mandato, assumindo o vice-presidente João Goulart, que era de outro partido, e votado em separado pelo eleitorado da época.

No início da década de 1960 foram criadas 20 universidades, número que coincidiu com o governo de Juscelino Kubistchek, das quais 8, no ano de 1960 e 2 no início de 1961. Em 1962, em meio à crise e tendo João Goulart (conhecido, como JANGO) aceitado assumir o sistema de governo parlamentarista, o qual reduzia o poder do presidente da república, delegando ao Conselho de Ministros a responsabilidade de governar (VICENTINO, 2002), João Goulart lança o Programa Reforma de Base, que incluía a reforma agrária, tributária, eleitoral e educacional.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases, conforme seus *aspectos educacionais anteriores a constituição 1967*, incentivou a privatização do ensino e tirou o comprometimento da obrigatoriedade do ensino pelo Estado. Isso provocou a desvalorização do ensino básico público em relação ao ensino privado.



Em 12 de fevereiro de 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) e em setembro desse mesmo ano, o conselho aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1962 a 1970. De acordo com Assis (2012), a LDB de 1961 e o PNE não conseguiram democratizar o ensino.

### **Eventos Político-Educacionais no período de 1964 a 1985**

A partir desta seção concentram-se os argumentos referentes aos eventos educacionais brasileiros a partir de 1964, que se constitui como marco histórico no Brasil por ter sido um ano de articulações políticas com o aval de civis para o golpe, denominado de Civil Militar por alguns, e de ditadura militar por outros. O movimento golpista teve início em Minas Gerais e logo ganhou a adesão de unidades militares de São Paulo e Rio de Janeiro, cuja intervenção executiva esteve a cargo das Forças Armadas, dando origem à mais longa ditadura da América Latina.

A Constituição de 1967, outorgada pelo Regime Militar, legalizou o regime militar e deu margem à criação de mecanismos de ordem legal, como os Atos Institucionais (AIs), que serviram para legitimar e legalizar ações políticas dos militares, dando-lhes poderes extra constitucionais. O Ato Institucional Número Um (AI-1), por exemplo, foi assinado em 09 de abril de 1964 pela junta militar do Rio de Janeiro/RJ, instituindo censura a obras artísticas e meios de comunicação (BRASIL, 1968). Neste, foram suspensos os direitos políticos dos cidadãos vistos como opositores ao regime e foram dados plenos poderes ao presidente. Essas medidas eram justificadas em nome da segurança do povo e do desenvolvimento do país. O Congresso Nacional foi fechado em 1968, e os mandatos de governadores, deputados, e vereadores foram cassados.

No tocante à educação, uma das medidas da CF/1967 foi a inclusão da matéria Educação Moral e Cívica como conteúdo obrigatório para os estudantes que se encontravam cursando o ensino primário e secundário. Cabia à União a competência de estabelecer planos nacionais de educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e vedava a criação de impostos para instituições de educação. O Art. 168 apregoava que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade,

deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” Ficou assegurado o apoio técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo para a iniciativa privada. O Poder Público poderia substituir a gratuidade pela concessão de bolsas, exigindo o posterior reembolso no caso do ensino superior. O ensino religioso seria facultativo para o aluno, e continuava o concurso público para docentes que ministravam aulas no grau secundário em instituições oficiais. O supletivo ficou mantido, bem como as escolas primárias mantidas pelas empresas comerciais, industriais, e agrícolas para os filhos de seus operários.

No mercado educacional, em 1967, com a transferência de recursos públicos para a rede privada, o setor privado se fortalecia, porém, tinham que disponibilizar bolsas de estudos, pois esta era condição para conseguirem verba do Estado e isenção de impostos. Isso foi um marco histórico para a extinção dos percentuais mínimos no orçamento dos Entes Federativos para a educação pública. Desta forma, o poder público substituiu o ensino público e gratuito por bolsas em escolas privadas. Neste contexto, o povo brasileiro assistiu, no tocante à educação, restrições de direitos, censura, implementação do ensino técnico para suprir as necessidades das empresas comerciais, agrícolas e industriais.

A laicidade da escola com o ensino religioso era facultativa, e houve a implementação dos estudos sociais com disciplinas como Organização Social e Política do Brasil – OSPB e Moral e Cívica em substituição do ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e, por fim, prevaleceu a educação tecnicista e o ensino positivista.

Período de censura e perseguições a professores, intelectuais, e artistas, com limitação de liberdade acadêmica, e o percentual de receita vinculada a manutenção e desenvolvimento do ensino foi reduzido. Para a esfera educacional esta época foi de repressão:

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico (JACOMELI, 2010, p.77).

Como exemplo dessa repressão mencionada por Jacomeli (2010), pode-se mencionar o Decreto-Lei 477 de 1969, promulgado durante o período do Regime Militar (1964 – 1985), que definia infrações disciplinares por atos praticadas por professores, alunos, funcionários ou profissionais de ensino público ou particulares. Entre o que era considerado infração estava a participação de passeatas, comícios, e paralisação de atividade escolar. Em consequência, muitos professores foram presos e demitidos. Universidades foram invadidas pela força policial, que prenderam estudantes; aqueles que relutavam saíam feridos ou mortos em confronto com a polícia. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi proibida de funcionar. A repressão colocou no alvo da perseguição policiais intelectuais, professores, e artistas, conforme explicou Rosa (2006, p. 41). “Em virtude dessa política e das leis instituídas em seu benefício, muitos músicos, professores, artistas, escritores e estudantes foram perseguidos, presos torturados e exilados”.

Em 1969, foram incorporados os Atos institucionais (AI's), que fortaleceram o ensino privado, prevendo a substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudos em instituições privadas (ASSIS, 2012). Para fazer *jus* a estas bolsas era exigido do estudante desempenho escolar satisfatório e a comprovação de renda, mostrando a insuficiência de recursos, sob a justificativa de garantir a gratuidade do ensino primário e superior.

O incentivo à privatização da educação comprova a falta de comprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública, consolidada com a extinção dos percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Assis (2012) aponta que o governo militar favoreceu a transferência de recursos públicos para a rede particular de ensino, estabelecendo condições legais para isso, a fim de desobrigar o financiamento da educação pública e gratuita. Com isso a educação tornou-se um negócio rentável.

O Regime Militar, portanto, agravou a crise político-educacional e social do Brasil. A segurança estava ameaçada e o país pouco se desenvolvia em consequência dos atos institucionais governamentais, que a cada medida retirava direitos adquiridos. A insatisfação social se agravava devido a paralisação dos direitos dos cidadãos e a censura mais rígida às atividades artísticas, culturais, e as práticas educacionais.

Para a educação, por exemplo, o Ato Institucional nº 5 - AI-5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968), contou com o Decreto-Lei 477 a ser aplicado exclusivamente ao “docente, discente e administrativo das escolas, coibindo toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das universidades” (ROMANELLI, 1978, p. 226).

“Na história do país é difícil encontrarmos peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania que o AI-5, assinado pelo general Costa e Silva” (GHIRALDELLI, 2000, p. 178). Neste, o Art. 1º, incisos I e II regulamentaram a atuação docente e discente:

Inciso I – se o infrator fizer parte ou for membro do corpo docente, funcionários ou empregados de estabelecimentos educacionais com pena de demissão. Estas infrações eram passíveis de punição e castigo. No inciso II - se for aluno, com punição de desligamento, e sendo proibido de se matricular em qualquer outro estabelecimento educacional pelo prazo de três anos (BRASIL, 1968).

No Art. 2º previa que, caso o estudante bolsista infringisse qualquer determinação, teria a suspensão da bolsa de estudos ou de qualquer ajuda do Poder Público, com suspensão de cinco anos. Ao bolsista estrangeiro, conforme o Art. 3º, seria solicitada a sua retirada do território brasileiro (AI-5, BRASIL, 1968).

Durante o período de 1964 a 1968 foram selados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os Estados Unidos da América (EUA), sendo exemplos, o Programa Aliança para o Progresso e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States International for Development - USAID), que promoveram mudanças do sistema educacional com fortes influências norte-americana, gerando reformas para o ensino superior e, posteriormente, no ensino do primeiro e segundo graus.

Em 1969, foi criada a habilitação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais e, em seguida, em 1970, o currículo do ensino, no 1º Grau, substituiu História e Geografia por Estudos Sociais. Incluiu no currículo as disciplinas: Ciências Sociais e Organização Social e Política Brasileira-OSPB. Em contrapartida foram abolidas Filosofia, Sociologia e Psicologia.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 destacava o ensino primário gratuito e obrigatório dos sete aos quatorze anos, em conformidade com a Constituição. Esta LDB abordava o ensino à distância na

modalidade do supletivo. Previa a inclusão de educação Moral e Cívica, Educação Artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo. Obrigava a profissionalização para o ensino secundário, evitando que muitos fossem para a universidade.

Em 1974, ano das eleições de reabertura política no Brasil, houve a expansão da oposição que era composta por entidades tais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a Associação Brasileira de Imprensa (AIB).

Em 1978, o presidente Geisel revogou o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), ato que efetivou a abertura política e restaurou a ordem nacional. As movimentações teóricas ganharam espaço e trouxeram mudanças para a educação brasileira.

No final da década de 70 o ensino das escolas públicas decaiu, dando ascensão ao ensino da escola privada, que em primazia era frequentada pelos filhos de famílias abastadas visando ao ensino preparatório para o ensino superior público e de boa qualidade, enquanto os alunos com menos recursos ficavam limitados aos estudos voltados para uma educação tecnicista na escola pública, para a área do trabalho. Isso concorreu para o baixo acesso dos filhos de família financeiramente desfavorecida às universidades públicas.

No início da década 1980, com o enfraquecimento do Regime Militar, a sociedade civil organizada abriu o processo de democratização, com o retorno dos exilados ao Brasil e a união dos estudantes. Ano que tem como marco para a Educação a comprovação do fracasso da reforma da Lei de Diretrizes e Bases nº. 7.044/82, com a intensificação dos debates pelo retorno da Filosofia (ARANHA, 1996). Com isso, a esfera educacional passou a abranger conhecimento de outras áreas; além da educação tecnicista abriu-se para o científico e a inserção das Ciências Humanas, embora esse movimento tenha sido gradativo.

O ensino positivista é um legado deixado pelo Regime Militar, a saber, a educação tecnicista, “O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país” (VEIGA, 1989, p. 34). Fruto do Positivismo, atendia às necessidades advindas do capitalismo, da industrialização, e do capital estrangeiro injetado no Brasil para alavancar o desenvolvimento.

Segundo Aranha (1966), a educação tecnicista, enquanto sistema educacional autoritário, foi incorporada à política norte-americana implantada no Brasil, cujas ideologias se assentam em três bases: “educação e desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade” (ARANHA, 1996, p. s/n). Neste sistema buscava-se a neutralidade científica, fundamentada na racionalidade, na lógica, na eficiência para aumentar a produtividade, ficando em evidência a produção, sem que fosse dado espaço para o ato de planejar as iniciativas visando a aplicabilidade de processos favoráveis ao ato de educar (ARANHA, 2002).

Azevedo (2000) explica que um educador pode ser filosófico e, portanto, se interessar pela determinação dos fins da educação, bem como dos meios para realizar a sua filosofia da educação. Não obstante, “O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está a se passar além da janela do seu laboratório” (AZEVEDO, 2000, p. 167). Essa observação serviu para reforçar a formação direta e eficaz voltada para o mercado de trabalho, denominada de técnico-funcional.

Por fim, essa época de leis autoritárias, radicais, e manipuladoras para a educação foi um espaço com peculiaridades *sui generes*, porque faltava o campo do diálogo, da tolerância, dos processos de ensino-aprendizagem, das lutas e embates intelectuais e, portanto, a base para o desenvolvimento e a formação do ser humano. Sem espaço para o diálogo com o governo, o ressentimento estudantil se intensificou devido à falta de vagas nas universidades federais, que se tornou o principal ponto das reivindicações.

A fase de transição de regime demarcou o ano de 1981, quando o Congresso Nacional legislava sobre o ensino superior do Distrito Federal – DF e criara instituições para prover o ensino secundário e superior no DF. À época instituiu-se o ensino leigo a partir do princípio da laicidade. A partir de então, Estados e Municípios podem criar instituições e responsabilizam-se pelo ensino primário e secundário e a União pelo ensino superior dos estudantes.

### **Período de Transição do Regime Militar ao Democrático (1985-1988)**

Inconformados com o regime autoritário, muitas manifestações populares conhecidas como “Diretas Já” foram iniciadas no ano de

1984. Houve exigência da população para que o governo aprovasse a Emenda Constitucional Dante de Oliveira para forçar os parlamentares a aprovar eleições diretas para presidente, o que não acontecia desde a aprovação do Ato Institucional n.º 2.

De 1985 a 1988 ocorreu o processo de redemocratização. Época em que Tancredo Neves foi eleito Presidente do Brasil, tendo como vice José Sarney, e culminou com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Constituição Cidadã, que instituiu o Estado Democrático de Direito. Por meio de Emenda Constitucional n.º. 26, a Assembleia Nacional Constituinte<sup>3</sup> foi convocada para elaborar novo texto constitucional que refletisse a realidade social do Brasil, cujo presidente da Constituinte foi Ulysses Guimarães. A Constituição de 1988 inaugurou um novo arcabouço jurídico e institucional, ampliando as liberdades civis, os direitos e garantias individuais:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, p. s/n).

Enquanto na CF/67 todos teriam acesso ao ensino gratuito mediante comprovação da baixa renda, na CF/88 todo cidadão brasileiro teria direito ao ensino gratuito independente da situação financeira, mesmo que houvesse possibilidade de estes cursarem uma escola privada. Na Constituição Cidadã a educação está posta como um direito fundamental (Art.º. 6º), ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, para a boa condição social dos trabalhadores, sejam urbanos sejam rurais (Art.º 7º, inciso VII).

A educação, por ser um direito fundamental, passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete anos), segundo o art. 208, inciso I, da CF/88. No entanto, pode-se observar que os meios de fiscalizar esta obrigatoriedade continua ineficaz, apesar de

---

<sup>3</sup> A Assembleia Nacional Constituinte constituía-se de 559 congressistas.

haver esforços no sentido de fiscalizar a educação básica das crianças até 14 anos que deveriam estar cursando o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, a CF/88 aponta que o acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo (Art. 208, inciso VII, § 1º). Neste âmbito, garante-se atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Outro avanço previsto nesta Constituição é o dever do Estado para atender ao educando no que concerne às necessidades suplementares como material didático escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde (Art. 208, inciso VII).

Na CF/88 é de competência da União legislar sobre as diretrizes da educação nacional (Art.º 12º, inciso XXIV), ou seja, o Congresso Nacional é quem deve criar as leis a nível nacional, podendo delegar aos Estados adequar às suas necessidades. No Artº 13º é previsto que é de competência dos Entes Federativos (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) proporcionar os meios de acesso à educação (inciso V), e estabelecer e implantar políticas públicas de educação (inciso XII). O Estado deverá adequar o ensino noturno às necessidades do cidadão, e provê educação para aqueles que não estão dentro da faixa etária.

Ademais, é de competência desses mesmos entes federativos legislar concorrentemente sobre a Educação (Art. 24, inciso IX), com programas de educação infantil e de ensino fundamental de competência do Município e com cooperação técnica e financeira da União e do Estado (Art. 30, inciso VI). Aos Estados e Distrito Federal compete prioritariamente o ensino fundamental e médio.

Um dos pontos a serem observados de grande importância para o ensino nesta Constituição, é previsto no Art. 206, tais como:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Um outro princípio que merece destaque neste mesmo artigo é o que diz respeito à gestão democrática do ensino público, na forma da lei, ou seja, conforme regulamentação da lei, bem como o



estabelecimento de um piso salarial para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei. Para os professores da educação básica, a CF/88 prevê mediante comprovação do efetivo exercício do magistério na educação infantil e de ensino fundamental e médio, aposentadoria com cinco anos a menos que outras categorias.

A CF/88 no art. 212 prevê recursos financeiros advindos da receita resultante de impostos para destinar à educação, os quais devem ser, anualmente, nunca menos de 18% para a União e de 25% para os Estados, Municípios e Distrito Federal. No art. 213, diz que além das escolas públicas, os recursos públicos poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com fins não lucrativos, ou que assegurem a destinação do seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional.

Conforme a Constituição, em seu artigo 214, haverá uma lei para estabelecer o plano nacional de educação, a cada dez anos, visando a articulação do sistema nacional de educação e assegurar o desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, etapas e modalidades em todas as esferas da federação, para conduzir a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País, e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação.

Quanto às Universidades, ao contrário do que ocorria no regime Militar, conforme o Art. 207, passaram a gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. É mister frisar que foi neste momento que o ensino superior nas universidades públicas passou a obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo antes da promulgação da CF/88, era previsto que a União deveria elaborar um plano de diretrizes e bases para a educação, este plano deu origem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, uma versão da de 1961 que vigorou até a promulgação da LDB de 1996 que vinha sendo discutida desde 1988. A LDB de 1996 ampliou os direitos educacionais, proporcionou mais autonomia para as redes públicas, e para as escolas e professores. Foi após a CF/88 que surgiram políticas públicas de qualidade para educação. Com efeito, com o passar dos anos à Carta Magna vigente acrescentaram-se emendas as quais afetam diretamente o fim da educação, a exemplo da Emenda

Constitucional nº 95/2026 (EC nº 95/20216) que traça um Novo Regime Fiscal, como ficou conhecida:

Essa emenda constitucional tem por objetivo limitar os gastos públicos pelos próximos 20 anos, ou seja, até 2036, abrindo possibilidade de revisão após 10 anos. Sendo assim, a maior parte dos gastos do governo será reajustada, no máximo, pelo índice de inflação do ano anterior, posto que os gastos com Saúde e Educação estão contemplados nessa nova política (HENNING; BRITTES, 2021, p. 374).

Tal emenda atinge a LDB 9.394/96, Lei aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, “que incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento das aptidões da vida produtiva” (HENNING; BRITTES, 2021, p. 378). Henning; Brittes (2021) apresenta um estudo atualizado e pormenorizado dos efeitos do congelamento dos gastos públicos via a referida EC. Ao congelar os investimentos em educação corre-se o risco de paralisar as ações de ensino básico como o que é ofertado pelos Institutos Federais de Educação, que atende ao Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

### **Considerações Finais**

Sabe-se que os efeitos de uma lei na área de educação, apesar de entrar em vigor, ser legítima e eficaz a partir de sua publicação, a sociedade custa a perceber as mudanças na esfera educacional, requer tempo para ser legitimada. No que concerne à educação as leis enraízam-se ao longo de décadas.

Além de expor como as constituições de 1967 e 1988 abordaram o tema da educação no Brasil, este trabalho contribui para a pesquisa nos campos do Direito e da História da Educação Brasileira. A pesquisa revelou a necessidade de abordar marcos legais desde o Regime Militar até o Estado Democrático de Direito, e não apenas apontar as transformações da educação brasileira desde a constituição outorgada do Regime Militar (1967) até a promulgada Constituição Cidadã (1988) como pensou-se ao delimitar o tema nas duas Cartas Constitucionais supraditas.

Ainda há muito o que se investigar quando o assunto é educação e direito, uma vez que esta pesquisa não está longe de ser a última palavra sobre as relações dialógicas entre esses dois campos, mesmo ultrapassando o objetivo geral de descrever marcos legais referentes à educação, do período do Regime Militar até a restauração da democracia com a Constituição Cidadã. Os resultados advindos da leitura dialógica com base na Filosofia Bakhtiniana da Linguagem das fontes pesquisadas apontam para um processo legal cheio de altos e baixos. Ou seja, a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos não alcançou o objetivo como registrado nos históricos descritos, mostrando mudanças legais que prestigiaram a escola privada para ofertar bolsas de estudos sob a justificativa de abrir mais vagas e atender um maior número de pessoas, ao invés de injetar os recursos públicas na escola pública. A inovação da pesquisa concentra-se na amostra das mudanças progressivas da educação, de aspectos sociais e diretrizes educacionais, subtraindo o ensino de conhecimentos essenciais e a preparação do raciocínio crítico e reflexivo do cidadão. Deixando cair no esquecimento as humanidades, ainda que as constituições de 1967 e 1988 prescrevam a garantia da educação salvaguardando as devidas proporções de cada tempo histórico

Neste trabalho não foi possível abordar as peculiaridades das Leis de Diretrizes e Bases devido a exiguidade do tempo e amplitude do tema. Diante do exposto, para pesquisas futuras se desdobraram problemas de pesquisas que carecem de investigações acadêmicas: como foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases-LDB de 1961 (Lei nº. 4.024/1961), promulgada antes do período autoritário do Regime Militar (1964-1985), configurou e regulamentou a educação? Quais fatores educacionais impulsionaram o desenvolvimento industrial que ocorreu entre 1969 e 1973, que culminou com o “Milagre econômico brasileiro” e influenciou a Lei de Diretrizes e Bases-LDB de 1971 (Lei nº. 5.692/1971)? Como estabelecer critérios investigativos após o restabelecimento da democracia, com a LDB de 1996 para se entender questões educacionais?

## Referências

- ASSIS, Renata Machado de A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação Moderna**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002.
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Problema da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BRASIL. **Ato Institucional nº 5**. Planalto. 1968. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br), Acesso em: 25 jul.2020.
- BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 03 AGO.2021.
- BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 03 AGO.2021.
- BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 03 AGO.2021.
- BRASIL. **Constituição de 1937**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 03 AGO.2021.
- BRASIL. **Constituição de 1946**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 03 AGO.2021.
- BRASIL. **Constituição de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 03 AGO.2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 JUL. 2020.
- CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**. nº 11 jan./jun. 2006
- COTRIN, G. **História do Brasil: um olhar crítico**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- Dorneles Minuzzi, E., Regina de Souza Machado, L., & Xavier Coutinho, R. (2022). A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e

- contrarreformas da educação brasileira. **Revista Contexto & Educação**, 37(119), e 13135. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.119.13135>
- FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão**. Perspectiva, v. 22, n. 1, p. 111-126, 2004.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- HENNING, Adriana Clarice, & BRITTES, Letícia Ramalho. (2021). EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016: AMEAÇAS E DESAFIOS AOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Revista Contexto & Educação**, 36(113), 373-391. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.373-391>
- JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 24 NOV. 2021.
- MAGALHÃES, Felipe Santos. **Varrendo Jânio: trajetória parlamentar (1947-1953)**. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC, 1998.
- NAPOLITANO, M. **O Regime Militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSA, J. M. **As vozes de um mesmo tempo: a Educação Física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. (Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM). Santa Maria: UFSM. 2006.
- VEIGA, I. Passos (Coord.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- VICENTINO, C. **Viver a História: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2002.

## ATELIÊ CIENTÍFICO DO GA: NOVOS HORIZONTES NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Lauren Waiss da Rosa (CEBGA/UNISINOS)<sup>1</sup>

Rosilene Inês König (CEBGA)<sup>2</sup>

### Introdução

Este trabalho pretende discutir sobre a importância do fomento da iniciação científica no Centro Básico de Educação Gustavo Adolfo, a partir do desenvolvimento do projeto escolar intitulado “Ateliê Científico”, como uma estratégia interdisciplinar para a promoção da ciência, do letramento e da alfabetização científica. Assim sendo, pretendemos neste artigo apresentar como o projeto vem sendo constituído, desde o ano de 2020, bem como, os diálogos que este proporciona a partir do viés da interdisciplinaridade.

O Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo iniciou suas atividades educacionais em 1967, situado na cidade de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul. A cidade de Lajeado é considerada a cidade pólo de microrregião nomeada de Vale do Taquari. O colégio atende aproximadamente 800 estudantes, estando estes alocados em duas unidades: Unidade Colégio Sinodal Gustavo Adolfo que acolhe estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Unidade Ensino Médio Gustavo Adolfo - campus Univates que atende os estudantes do Ensino Médio. A segunda unidade está alocada junto ao câmpus da Univates, (Universidade do Vale do Taquari).

Estruturam-se como princípios pedagógicos institucionais o viver e conviver por meio da experimentação, comunicação, criação conexão e o conhecimento. Assim sendo, para contemplar estes pilares educacionais, para além das diretrizes curriculares, o colégio oferta diferentes atividades extracurriculares, bem como, desenvolve durante o ano letivo projetos institucionais que

---

<sup>1</sup> Professora de História e Ciências Humanas Ensino Fundamental/ Médio, do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo – Doutoranda em Educação/Unisinos – E-mail: lauren.rosa@gustavoadolfo.com.br

<sup>2</sup> Vice-Diretora do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo –Mestre em Ensino de Ciências Exatas/Univates – E-mail: vicedirecao@gustavoadolfo.com.br

perpassam todos os níveis de ensino, como por exemplo, o Festival do Livro que está na 21ª edição, a Gincana Escolar, bem como o objeto de estudo deste artigo, o projeto Ateliê Científico que no ano de 2023 alcançou sua 4ª edição.

Os dados apresentados são produções empíricas, produzidas a partir das observações das docentes que participaram ativamente da comissão organizadora do evento. Pretendemos aqui apresentar também as alterações que o evento sofreu ao longo dos anos, com o intuito de estreitar os laços entre o letramento científico e a prática interdisciplinar. O artigo está estruturado a partir de três blocos: apresentação do projeto; discussão sobre a execução, alterações e resultados do projeto Ateliê Científico, e por fim, apresentamos as considerações finais. Pretendemos com a socialização destes dados estimular a criação de projetos voltados para a iniciação científica em diferentes perspectivas, alcançando o espaço da interdisciplinaridade.

### **O projeto Ateliê Científico**

O projeto Ateliê Científico do GA foi inicialmente pensado como uma alternativa disruptiva para incentivar a iniciação científica para além das tradicionais feiras de ciências, promovendo um momento de trocas de conhecimentos e experiências, que envolvessem para além da nossa comunidade escolar, outras realidades, tornando-se referência em nossa cidade.

Segundo Silva, Santos e Antonella (2023) existe uma diferença clara entre os conceitos letramento e alfabetização científica. Para os autores, o letramento científico está relacionado aos saberes e aplicabilidade da ciência na vida cotidiana, relacionado muitas vezes à experimentação. Em contrapartida a alfabetização científica é considerada a sistematização do processo científico, utilizando-se de uma estrutura formal para apresentar as etapas e as conclusões dos procedimentos de pesquisa. Partindo-se destas premissas, o evento ateliê científico passa a ser organizado com o intuito de contemplar estas esferas, letramento e alfabetização científica, promovendo no espaço escolar os primeiros momentos de imersão à iniciação científica.

O projeto passa a ser rascunhado pela equipe de docentes das áreas de ciências humanas e naturais no ano de 2019, para alçar a sua primeira composição e execução no ano de 2020. O escopo teórico do Ateliê Científico é construído a partir de uma metodologia ativa, utiliza-se da aprendizagem baseada em projetos para construir metodologicamente o projeto e apresentá-lo para a comunidade escolar. Conforme Bender (2015) a aprendizagem baseada em projetos é uma ferramenta que possibilita ao docente a co-criação, ou seja, prevê a colaboração entre estudantes e professores na construção de caminhos e possibilidades educacionais. Assim sendo, a criação de um projeto de pesquisa incentiva um olhar para os problemas do cotidiano, buscando de modo cooperativo vislumbrar no horizonte, diferentes abordagens, perspectivas e caminhos para discutir e talvez solucionar as dificuldades apresentadas.

O Ateliê Científico 2020 foi construído a partir de um tema gerador: “Aprendizagens durante a pandemia”. A escolha da temática está relacionada aos acontecimentos vivenciados no ano de 2020, habitualmente conhecido como ano da pandemia<sup>3</sup>, buscou-se propiciar aos estudantes produzir seus trabalhos a partir das suas reflexões, inquietações e sentimentos referentes aos aprendizados desta nova realidade. Segundo Nascimento e Coutinho (2016) a apresentação de um problema próximo às vivências dos estudantes auxilia na construção do conhecimento crítico, aproximando a teoria da prática, criando uma relação empática de mudança, reflexão e problematização da realidade vivida.

A partir do lançamento do tema norteador, os estudantes foram convidados a produzir trabalhos de pesquisa bibliográfica, relacionados com as áreas de conhecimento das ciências humanas e naturais. Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 8º ano), produziram resumos organizados a partir dos elementos básicos da pesquisa (título, objetivos, metodologia, desenvolvimento, conclusão e palavras-chave). O Ensino Médio foi instigado para além da produção do resumo, construir um artigo, organizado com as mesmas estruturas, também contemplando a apresentação das referências consultadas.

---

<sup>3</sup> Durante o ano de 2020 o colégio suspendeu as aulas presenciais e potencializou atividades pedagógicas virtuais.



Os estudantes organizam-se em trios e a partir do tema gerador iniciam os seus trabalhos de pesquisa. Cada trio possui um professor orientador que acompanha as atividades, desde a produção dos resumos até a apresentação dos trabalhos. As etapas seguintes à primeira edição do evento foram: a apresentação dos trabalhos de modo virtual em decorrência do distanciamento social. Ainda na semana do evento, foram oferecidas oficinas para os diferentes níveis educacionais da instituição que participaram do evento. Ainda sobre o primeiro ano do evento, os trabalhos que obtiveram maior nota, por turma, foram premiados com uma menção honrosa.

A primeira edição do projeto trouxe o sentimento de estar trilhando o caminho certo, mas algumas peças ainda precisavam de ajustes. Muitas vezes as pesquisas socializam os caminhos de sucessos, mas na sequência do artigo apresentaremos as fragilidades que encontramos e que aos poucos foram superadas com o intuito de promover a iniciação científica plena, por meio do diálogo interdisciplinar.

### **O desejo de fazer mais: novos horizontes para a reestruturação do Ateliê e a importância do diálogo interdisciplinar**

A primeira edição do evento trouxe para os professores membros da comissão organizadora o sentimento de aprimorar e requalificar alguns processos do evento. Alguns pequenos detalhes necessitavam de revisão para que o evento aos poucos fosse cativando os estudantes, a fim de que não se tornasse apenas um exemplar de salão de iniciação científica, mas sim um espaço de diálogo e de trocas. Para tanto, iniciamos ainda no ano de 2020 e após a edição do evento, realizamos com a comunidade escolar um breve questionário para entender onde e como poderíamos intervir.

O questionário possibilitou um olhar atento para a realização da prática, mas as conversas informais com os estudantes e também com o corpo docente da escola, trouxeram uma inquietação muito latente, esta estava diretamente relacionada às áreas de conhecimento envolvidas no Ateliê Científico. A primeira edição solicitou que a partir do tema gerador, os estudantes produzissem

trabalhos relacionados com as áreas de ciências humanas e da natureza.

Esta problemática levantada após a primeira edição do Ateliê, está diretamente relacionada com as observações de Silva, Santos e Antonella (2023) para os autores existe uma facilitação ao letramento científico nas ciências da natureza. Contudo parece existir uma grande lacuna entre letramento e alfabetização científica em outras áreas do conhecimento, assim os autores defendem que a pesquisa escolar carece atingir a esfera da interdisciplinaridade, possibilitando o diálogo entre diferentes áreas na promoção do conhecimento científico. Assim sendo, a esfera da interdisciplinaridade facilitaria a produção da ciência colaborativa. Ainda segundo Silva, Santos e Antonella (2023) “A interdisciplinaridade oportuniza a interação entre profissionais de diferentes áreas de conhecimento, busca superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (Silva, Santos e Antonella, 2023,p.111).

E assim, inicia-se o processo de reestruturação do evento, com o intuito de promover para além do tripé chave (letramento, alfabetização e iniciação científica) a interdisciplinaridade dos temas e dos projetos de pesquisa. A comissão organizadora passa a tecer as novidades para a segunda edição do evento, cujo tema gerador escolhido foi: “Problemas sociais e reais: soluções possíveis”.

Para o ano 2021 foram organizadas algumas alterações sendo estas: 1- A partir do tema gerador, os estudantes poderiam escolher problemas de pesquisa de acordo com suas inquietações, não precisando a pesquisa estar relacionada com as áreas de conhecimento (humanas e natureza); 2- Os professores orientadores foram escolhidos pelos estudantes, podendo atuar neste papel, qualquer professor da instituição, papel este que era desempenhado pelos professores das ciências da natureza e humanas.

As mudanças elencadas foram necessárias para o evento e possibilitaram um novo olhar para a nossa sociedade e comunidade, dando aos estudantes o espaço de protagonismo para identificar problemas e organizar novas possibilidades para a superação destes. Apresentamos na tabela abaixo alguns dos títulos de projetos de pesquisa apresentados na segunda edição:

**Tabela 01:** Trabalhos apresentados na segunda edição do evento

<b>Título dos trabalhos</b>	<b>Ano escolar</b>
O plástico no meio ambiente.	6ºano Ensino Fundamental
Pessoas em vulnerabilidade social, campanhas de arrecadação de roupas e alimentos.	6ºano Ensino Fundamental
Machismo enraizado na sociedade através do tempo.	7ºano Ensino Fundamental
Racismo.	7ºano Ensino Fundamental
Diversidade e intolerância religiosa em Lajeado.	8ºano Ensino Fundamental
A importância das rebeliões.	8ºano Ensino Fundamental
Brasil de novo na capa da fome.	9ºano Ensino Fundamental
Saúde mental dos adolescentes em tempos de pandemia.	9ºano Ensino Fundamental
Dependência Química.	9ºano Ensino Fundamental
Escravidão no mundo contemporâneo.	1ºano Ensino Médio
Acessibilidade à educação no Brasil.	2ºano Ensino Médio
Violência Contra Crianças e Adolescentes Durante o Período da Pandemia do Covid - 19 no Brasil.	3ºano Ensino Médio
Canudos, máscaras e embalagens: O legado descartável da pandemia.	3ºano Ensino Médio
Baleias salvam vidas? A relação entre o número de baleias com a disponibilidade de gás carbônico e oxigênio na atmosfera.	3ºano Ensino Médio
Reforma do saneamento básico nas comunidades do Rio de Janeiro.	3ºano Ensino Médio

O processo Africano de colonização e como a organização pós- independência influência na subsistência do continente.	3ºano Ensino Médio
Os dilemas da menstruação: uma perspectiva histórica e social.	3ºano Ensino Médio

A partir dos temas de pesquisa apresentados na tabela, pode-se observar que o tema gerador “Problemas sociais e reais: soluções possíveis”, possibilitou diferentes redes de discussão entre os temas e as pesquisas realizadas. Percebe-se que existe por parte dos estudantes diferentes percepções de diagnóstico de problemas sociais, estes perpassam a esfera pública desencadeando análises para temas como saúde física e mental, educação e fome. Percebe-se que ainda em 2021 havia muita preocupação em dar continuidade à discussão sobre os efeitos da pandemia, estes analisados em diferentes perspectivas como por exemplo, no âmbito da saúde mental, analisando os efeitos do isolamento social em adolescentes. Ainda sobre o tema, pode-se destacar a atenção dada ao incremento da violência doméstica no mesmo contexto.

Trabalhos como estes utilizam-se no campo empírico da coleta de dados por meio de aplicação de questionários, pesquisa de campo com entrevistas, pesquisa bibliográfica etc. Percebe-se que com a possibilidade do diálogo com outras ciências, os trabalhos tornam-se ricos ao analisar diferentes contextos. Por meio da tabela percebe-se que para além dos problemas sociais reais diagnosticados, existe uma preocupação em analisar e intervir na perspectiva ambiental, mas que, esta não é mais o foco das análises por parte dos estudantes. Assim, quando se permite o diálogo e também a orientação interdisciplinar, observa-se forte investidura para dialogar com outras temáticas, bem como, apropriar-se de novos métodos de investigação e, criar conclusões que possam ser colocadas em prática no cotidiano.

Na terceira edição do Ateliê Científico, em 2022, é agregada à logística do evento uma nova etapa: o colégio abre as portas para visitação da comunidade escolar. As apresenta oes dos projetos de pesquisa da Educa o Infantil ao Ensino Médio ocorreram ao longo de um dia e foram realizadas em estandes e espaços alternativos da

instituição. Na oportunidade, os estudantes apresentaram e explicaram sobre seus projetos que tiveram como temática “Saúde e bem-estar: hábitos da vida contemporânea”. As pesquisas enfatizaram o tema saúde de diversas formas: apresentaram a problemática do uso de cigarros eletrônicos (def’s) entre jovens e adolescentes no Brasil e o de antidepressivos: o que são, efeitos, uso incorreto e métodos alternativos; enfatizaram os pontos positivos e negativos do uso da medicina alternativa; problematizam os impactos de uma má alimentação na infância, entre outros.

No ano de 2023, em sua quarta edição, o Ateliê Científico do GA atinge a superação do ponto de vista epistemológico, adentrando o universo da prática, a partir do tema motivador: “Cultura maker: fazendo ciência à sua própria maneira”. Segundo Severino (2005), a promoção da pesquisa empírica é de fato importante, contudo a apropriação dos conhecimentos na prática é vital para a espécie humana. Ainda segundo o autor, é preciso criar espaços e estratégias escolares para que esta prática ocorra de modo coletivo, e por meio desta desfragmentação as trocas entre diferentes metodologias, abordagens e saberes, propicia o espaço necessário para o desenvolvimento das redes e relações interpessoais e interdisciplinares. Para Severino (2005) a pesquisa é uma das alternativas onde a prática da interdisciplinaridade deve ser incentivada, segundo o educador:

é sempre articulação do todo com as partes; é sempre articulação dos meios com os fins; é sempre em função da prática, do agir. O saber solto fica petrificado esquematizado, volatilizado; precisa sempre ser conduzido pela força interna de uma intencionalidade; a prática do conhecimento só pode se dar, então, como construção dos objetos pelo conhecimento; é fundamentalmente prática de pesquisa; aprender é pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando.” (SEVERINO, 2005, p.42-43).

Assim na 4<sup>a</sup> edição o evento alcançou a prerrogativa apresentada por Severino (2005), unindo os saberes teóricos aos práticos. O uso do conceito “Maker”<sup>4</sup> propiciou o estímulo para a

---

<sup>4</sup> Existe uma grande divergência sobre quando e onde o termo maker surge, mas de modo geral, pode-se afirmar que o movimento maker configura-se como uma das estratégias para incentivar a criação, experimentação e o trabalho coletivo.

criação de conhecimento científico de modo concreto, ou seja, possibilitou a construção de soluções palpáveis para os problemas observados pelos estudantes. As pesquisas retomaram diferentes temas, e o *maker* apareceu de diferentes formas: buscou estratégias para solucionar problemas ambientais, apresentou protótipos para solucionar a pobreza menstrual, criação de próteses com impressora 3D, outros trabalhos discutiram as estratégias de ensino, inserindo a robótica na educação infantil, bem como, apresentando a construção de materiais pedagógicos a partir da reciclagem. Outros trabalhos investiram na discussão da sustentabilidade na construção civil, propondo o uso de diferentes materiais na construção.

No dia de encerramento do 4º Ateliê Científico, os estudantes participaram de atividades de competição que ocorreram nas duas unidades de ensino.

**Tabela 2:** Cronograma de atividades e competições

Gincana Científica	Educação Infantil e Anos Iniciais
Scratch	5º e 6º Ano Ensino Fundamental
Olimpíada do Saber	7º Ano Ensino Fundamental
Lançamento de pipas	8º Ano Ensino Fundamental
Ponte de espaguete	9º Ano Ensino Fundamental
Carrinho de lomba	1º Ano Ensino Médio
Robótica	2º Ano Ensino Médio
Lançamento de foguetes	3º Ano Ensino Médio

Assim, para além do incentivo à interdisciplinaridade por meio da abordagem dos projetos científicos *maker*, buscou-se na conclusão do evento, ofertar aos estudantes do Centro de Educação

Básica Gustavo Adolfo, atividades que estivessem em sintonia com o tema motivador, e que possibilitasse diferentes olhares para a construção do saber científico, valorizando as diferentes áreas do conhecimento.

### **Considerações finais**

Este artigo foi criado com o intuito de apresentar uma importante reflexão sobre o papel da interdisciplinaridade na pesquisa, como estratégia de incentivo ao letramento e alfabetização científica. Por meio do evento realizado em nossa instituição chamado Ateliê Científico, apontamos os caminhos que possam ser trilhados por outros espaços escolares na promoção da iniciação científica.

Faz-se necessário pontuar que ao longo do percurso de construção do evento escolar, foram necessárias revisões e mudanças, uma vez que, não existem fórmulas que garantam os objetivos que buscamos alcançar com o início do projeto. Também ressaltamos que o diálogo entre comissão organizadora e comunidade escolar tornou-se, em nosso caso, o propulsor na revisão estrutural do Ateliê Científico do GA.

O letramento e alfabetização científica que estão sendo alcançados em nosso espaço escolar por meio do evento, agem como uma força catalisadora e potencializadora da iniciação científica plena, ainda que em espaço escolar. Destaca-se que estas estratégias para além de propiciar a vivência científica por parte dos estudantes, também garantem ao corpo docente uma imersão na pesquisa acadêmica, a partir da assunção do papel de orientador. Assim, com a soma das forças, o projeto empreende ao colaborar com a formação continuada da equipe docente.

Por fim, incentivamos outras realidades escolares a aderirem a aprendizagem baseada em projetos científicos, para alcançarem a iniciação científica por meio de pesquisas de cunho interdisciplinar, facilitando o letramento e alfabetização científica ampla, voltada a diferentes contextos e realidades sociais. Uma vez que, a pesquisa para além da formação acadêmica, garante o espaço para a promoção da formação cidadã.

## Referências

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

DO NASCIMENTO, Tuliana Euzébio; COUTINHO, Cadidja. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência online**, v. 2, n. 3, p. 134-153, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. **Didática e interdisciplinaridade**, 2005.

SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Susanna Soares; ANTONELLA, Kiahra. Desafios do trabalho colaborativo num projeto interdisciplinar de pesquisa científica. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 1, p. 103-127, 2023.



## A GÊNESE DO ENSINANTE-ARTEIRO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leandro Ferraz (UFNT)<sup>1</sup>

### Introdução

O escritor Machado de Assis já dizia, “Aceitemo-lo com os seus ridículos; quem os não tem? O ridículo é uma espécie de lastro da alma quando ela entra no mar da vida; algumas fazem toda a navegação sem outra espécie de carregamento”. (1994, p. 07) E Dostoiévski traz a proposição do homem ridículo, pois, “Isso é ridículo e, no entanto, era isso mesmo. É a verdade, isto é, a mais, a mais verdadeira das verdades!” (2011, p. 13)

O lado cômico, risível, ridículo, muitas vezes está obscuro, impregnado de pejorativos e de temores. Mas é este lado ridículo que deixa transbordar a essência de cada um; que traz à tona aquela criança sapeca, arteira, que ainda mora dentro de cada sujeito. O ridículo é uma flor na alma; uma flor feia em primeira vista, mas que exala um ótimo perfume para quem sabe cheirar e apreciar!

Nascentes (1955) traz a etimologia da palavra cômico, a qual advém do grego *komikós*, que remete a comédia. De acordo com Brandão (1999), o termo comédia ou *komoidía* em grego significa canto de um grupo de foliões. Já a palavra ridículo tem origem no latim *ridiculus*, aquele ou aquilo que provoca o riso, e este parte de *ridere*, rir. Acredito que o lado pejorativo do termo ridículo tem base cultural, especialmente, das questões religiosas. Sendo que, o termo ridículo é vinculado como sinônimo de irrisório, que tem a sua origem etimológica do latim *irrisoriu*, que significa escárnio (do latim *escarnir*, rasgar a carne) ou aquilo/aquele que de tão pouco valor desperta o riso. E por não saber entender o riso do outro para si, muitos se sentiam incomodados, que até provocava dor. O riso, então, torna-se um meio de rebeldia, mas também, algo incomodativo.

O ridículo pode estar em qualquer lugar, pois faz parte de nós; ele está até onde menos se espera, inclusive em lugares onde o prazer da alegria, do riso, é levado como algo que desmerece o contexto.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis. E-mail: [leandrotoc@uft.edu.br](mailto:leandrotoc@uft.edu.br)

Cada pessoa tem seu lado ridículo, cômico, irreverente, mas nem todos conseguem externá-lo. Padrões estéticos, de costumes e de comportamento muitas vezes inibem o encontro com o ridículo, porém, aqueles sujeitos de si, que se reconhecem como tal conseguem conviver e produzir sentidos com uma condição ridícula. Então, “[...] o riso é, de certo modo, um manifesto em favor da liberdade. E trata-se de uma liberdade específica: a de usar o “ridículo” livremente, como uma maneira de desmascarar imposturas e superstições.” (ALAVARCE, 2009, p. 85)

A formação do cômico no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem a partir da percepção do ridículo de si e da possibilidade de ser risível, sem temer o riso de si e do outro, é o centro deste estudo e proposta metodológica.

Assim, nasce a ideia do brincar e do brincante como ensinante, um arteiro, um professor arteiro, um ensinante-arteiro. Alguém que transforma o ambiente escolar, não em momentos de piadas, mas em lugar de apropriação do riso como uma ferramenta para ensinar.

### **A Gênese do Ensinante-Arteiro: fundamentação teórica**

Propp (1992), na sua obra “Comicidade e riso”, diz que é através da percepção do ridículo que decorre a comicidade, sendo a zombaria a maior fonte para a comicidade, pois seu objeto principal é a estupidez. Bergson a respeito do riso e da emoção, diz que:

O maior inimigo do riso é a emoção. Isso não significa negar, por exemplo, que não se possa rir de alguém que nos inspire piedade ou mesmo afeição: apenas, no caso, será preciso esquecer por alguns instantes essa feição, ou emudecer essa piedade. [...]” (2004, p.13)

Assim, Sartre (1997, p. 336) refere-se que a vergonha é a “vergonha de si, reconhecimento de que sou este objeto que o outro olha e julga. Tenho vergonha de minha liberdade porque ela me escapa para se converter em objeto.” Nada mais é do que confirmar que as pessoas que se reconhecem no ridículo, que entendem e aceitam a sua condição de ridículo, mesmo que temporária, sentem a liberdade e vivem sem amarras e trabalham melhor com suas amarguras.

Inicialmente, entendo que a formação cômica está a compreensão da condição cômica, do risível, do ridículo de si. Isto

parece presente e bem trabalhado nas crianças “saudáveis”. As amarguras da vida adulta e de um mundo melindrado por questões de ego exacerbado faz com que a condição ridícula que cada um de nós tem fique escondido, adormecido. Então, há um ridículo dentro de nós e ele se manifesta em muitos momentos; alguns não conseguem entender e sofrem, outros aproveitam a condição para voltar a ser criança.

Alberti (1995, p. 2), referenciando Joubert (1973), descreve que “No *Traité du ris*, “ridicule” não se reveste necessariamente da conotação pejorativa que virá a ter mais tarde como adjetivo. Trata-se, antes, de uma denominação genérica para aquilo que faz rir, o objeto do riso”. O ridículo, em um sentido geral, não pode ser tratado apenas como algo pejorativo, porém, como algo que produz o riso.

Segundo Matos (2001, p. 93), sobre os receios de promover o riso, diz que, “Ter medo do ridículo é ter medo de ser objeto do riso alheio. Ser objeto do riso alheio supõe a transgressão de certas normas prezadas por outrem, evita-lo implica a adequação a tais normas e, conseqüentemente, a renúncia de si mesmo.”

Inserido nas questões sociais o riso traz a comicidade como uma proposta de movimento social contra as artimanhas políticas que oprimem os sujeitos. A comicidade, através do riso, coloca o indivíduo no centro da ação fazendo com que a própria ação seja voltada ao coletivo, mesmo que partindo de um ponto particular. Pois, as interpretações do que é risível depende não só do contexto, mas daquilo que cada sujeito traz consigo. Então, “[...] o riso tem significado e alcance sociais”, e “[...] a comicidade exprime acima de tudo certa inadaptação particular da pessoa à sociedade, de que não há comicidade fora do homem, é o homem, é o caráter que visamos em primeiro lugar.” (BERGSON, 2004, p. 99-100)

Como diria Bergson, “[...] O riso estará lá para corrigir sua distração e para tirá-la de seu sonho. [...] Sempre um pouco humilhante para quem é seu objeto, o riso é de fato uma espécie de trote social.” (2004, p. 100-101) Aquilo ou aquele que se transforma em risível, então, nem sempre o faz por intenção, mas muitas vezes por determinação do outro, do contexto, enfim, do que está fora do controle, e isso pode se tornar algo prejudicial e humilhante.

Segundo Coletti (2008), “[...] ao mesmo tempo em que uma manifestação grotesca pode provocar riso, ela pode também causar

choro ou mesmo ódio, ou terror.” (p.30) Pois, há uma confusão de estranheza, causada pelo cômico, fazendo com que algo pode ser levado para o lúdico ou para um sentimento de crueldade. O grotesco permite a possibilidade de que uma situação passe pelo absurdo e a desavença até a alegria e o riso.

O risível se estende pelo contraditório, e é através deste paradoxo, do absurdo, que a condição de ridículo constitui a sua ação social, pois o riso se encontra no cotidiano e nas

[...] relações sociais, o riso é vivido como elemento de coesão e de força diante do inimigo, como o mostram os risos homéricos ou espartanos; ele é também um freio ao despotismo, com as bufonarias rituais dos desfiles triunfais em Roma, ou as sátiras políticas em Aristófanes; é, por fim, um instrumento de conhecimento, que desmascara o erro e a mentira, como no caso da ironia socrática, das zombarias dos cínicos, da derrisão dos vícios em Plauto ou Terêncio (MINOIS, 2003, p. 630)

O ato de debochar, ironizar, causar desconforto pelo riso através do risível que pertence ao outro, mesmo que provoque constrangimento em um primeiro momento traz a questão do absurdo, daquilo que fez rir do outro. Porém, a ironia desloca as contradições e estabelece uma nova ordem do riso, fazendo com que o sujeito objeto do riso, ou a sua condição de ridículo, seja revista e aceita por ele mesmo, fazendo surgir o riso de si.

De acordo com Propp (1992), a ironia se faz entender sem a necessidade de expressar um conceito já formado sobre algo ou alguém; ela pode ter um sentido positivo ou negativo da ação que se contrapõe, a finalidade é romper com o que foi imposto. Pela intenção de querer dizer o que não se está dizendo, deixa-se subentendido o sentido contraditório da ação. A ironia traz o desmonte do que está posto pela zombaria de uma nova ordem, com a ideia do riso como objetivo final. “A ironia revela assim alegoricamente os defeitos daqueles (ou daquilo) de que se fala. Ela constitui um dos aspectos da zombaria e nisto está sua comicidade.” (p. 125)

Corroborando, Alvarce (2009) diz que, o sujeito ironista traz uma posição julgadora com finalidade negativa, ou de repúdio, com tom de deboche, de ridículo e desprezo a um fato, uma ação ou alguém. O que infere aos receptores da ironia algo no sentido emocional, por parte do sujeito ironista, ou irônico. E é esse fator

emocional que em um primeiro momento traz algumas estranhezas a quem interpreta as ações irônicas. A ironia, então, como ferramenta para o riso depende de como o outro recebe a atitude de contraposição.

Do mesmo modo, a ironia faz parte da condição de ridículo do cômico, e é uma das facetas para tal. O ridículo, todavia, traz na sua bagagem de vida um histórico lúdico, na qual tomo a liberdade de afirmar a complementação entre a comicidade e a ludicidade. O brincar, por sua vez, faz parte desta condição risível, de fazer o outro rir, de buscar o riso. Por isso,

[...] outra função da ironia é a função lúdica. Ela pode ser entendida como caracterizadora de uma ironia afetuosa de provocação benevolente, podendo estar associada também ao humor. As inferências contrárias também marcam esse tipo de manifestação irônica: essa função faz da ironia um tipo de discurso irresponsável, vazio e tolo, que não oferece, portanto, nada importante [...] (ALAVARCE, 2009, p.52)

Sendo que, “[...] o cômico exige como certa anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito.” (BERGSON, 2004, p.13) Pois, “[...] o riso esconde uma segunda intenção de entendimento, quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários.” (p. 5).

Hutcheon (1989), citada por Gruda (2010, p. 816) diz que,

A paródia é, pois, na sua irônica “transcontextualização” e inversão, repetição com diferença. Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada, como pode ser depreciativa.

Desta forma, “[...] rompemos com as conveniências assim como há pouco rompíamos com a lógica. Enfim, assumimos ares de quem está brincando. Aqui também nosso primeiro movimento é de aceitar o convite à preguiça”, diz Bergson (2004, p. 145). É a relação do brincar com o riso, e a comicidade com a ludicidade. Neste sentido, Bakhtin (2010) diz que, a visão carnavalesca do mundo traz no riso a base do grotesco uma possibilidade que destrói a seriedade unilateral, através da imaginação humana e da consciência.

Pois, o riso deve ser, segundo Bergson (2004), um tipo de “gesto social”. O riso inspira o medo e a vigilância, e reprime as excentricidades, portanto, não deixa adormecer e isolar o homem e suas ações no social. Enfim, o riso traz certa flexibilização da rigidez nas relações sociais e na convivência mecânica.

“O riso é certo gesto social que ressalta e reprime certa distração especial dos homens e dos acontecimentos.” (BERGSON, 2004, p. 65) Porém, há quem reprime o riso e verse a comicidade como algo pejorativo, contudo, “A comicidade dirige-se à inteligência pura.” (p. 104) Além disso, e independente do contexto, “Gostamos de rir, e todos os pretextos para isso são bons.” (p. 151). Como proferiria Walter Benjamin, “Observe-se de passagem que não há melhor ponto de partida para o pensamento que o riso. As vibrações físicas produzidas pelo riso oferecem melhores ocasiões para o pensamento do que as vibrações da alma”. (1987, p. 134)

No entanto, Bergson (2004) cita que o riso deve ser compreendido no seu meio natural, ou seja, no contexto social e deve ser determinada e compreendida a sua função útil pela sociedade, que é uma função social. O riso, portanto, deve corresponder aos fatores sociais da vida cotidiana, comum, e deve ter significação para a sociedade que pertence, além de ter relevância em relação a cultura que está imerso.

O jogo cômico, então, atravessa o cotidiano sem o compromisso com uma verdade absoluta, mas com possíveis novas verdades em contraste com a realidade e com o absurdo. O riso se impõe na intelectualidade, como algo de valor, por isso ele é tão significativo e consegue envolver a todos. Não há quem não se envolva e se deixe envolver com o riso, por isso ele tem caráter universal. Por mais que alguns o menospreze,

[...] o riso é tão universal como a seriedade; ele abarca a totalidade do universo, a história, toda a sociedade, a concepção de mundo. É uma verdade que se diz sobre o mundo, verdade que se estende a todas as coisas e à qual nada escapa. É de alguma maneira o aspecto festivo do mundo inteiro, em todos os seus níveis, uma espécie de segunda revelação do mundo através do jogo e do riso. (BAKHTIN, 2010, p. 73)

Então, essa universalidade do riso se compõe nas expressões, nos formatos, nas atitudes do sujeito cômico, ou daquele que está na

condição de ridículo. A relação do cômico e da comicidade com o mundo está na direção da alegria do rir e do provocar o riso; algumas vezes rindo de algo ou alguém, outras com alguém e muitas rindo de si, ou fazendo o outro rir de si. O corpo é, neste sentido, uma caixa de sinais para o riso.

Segundo Bergson (2004), o rosto expressa uma comicidade única e definitiva. A expressão cômica do rosto cristaliza a vida moral do sujeito, pois pode-se dizer que é mais cômico quando há ações simples e rotineiras. O rosto, assim, exprime o risível que o cômico carrega dentro de si. As expressões faciais, a pintura e os olhares são manifestações cômicas do corpo que se concentram em único ponto, o rosto cômico.

O se reconhecer como cômico, como alguém popularmente chamado de “engraçado”, como aquele que provoca o riso do outro, não é uma tarefa fácil, especialmente por questões sociais e culturais sobre o riso e a condição de ser alguém ridículo ou estar em uma condição ridícula. A exceção é não ser ridículo! A maioria de nós se envolve com a condição ridícula, mas nem todos aceitam. “As crianças e as pessoas ingênuas em geral consideram ridículos os defeitos físicos de qualquer gênero”. (PROPP, 1992, p. 64) E como o riso é algo coletivo, dependente do outro, Bergson (2004) diria que, “Nosso riso é sempre o riso de um grupo.” (p. 5)

Para Propp (1992), o riso ter conotação de alegria e de tristeza, pode ser algo bom ou mau, algo inteligente ou desprezível, amigável ou grosseiro, o riso, enfim, pode percorrer pelo contraditório. E este conflito pode acontecer em um mesmo momento em uma mesma pessoa. O riso pode tomar diversificadas possibilidades de interpretações e sensibilidade, não só de alegria, dependendo do que se ri e por quê.

O riso pode ter várias possibilidades de origem, mas o que proponho neste estudo é o riso que advém do querer quebrar o protocolo, do extravasar, daquele que rompe com a seriedade. Esse riso transgressor do contexto escolar traz certa liberdade para quem se deixa levar por ele. Portanto, posso afirmar que, “O riso castiga certos defeitos pouco mais ou menos como a doença castiga certos excessos, apanhando inocentes, poupando culpados”. (BERGSON, 2004, p. 65)

Para Bergson (2004), o que nos faz rir é a surpresa de uma atitude ou expressão. Rimos das formas, dos jeitos e das sensações. Se os filósofos denominaram o homem como “um animal que sabe rir”, pode-se dizer que é o único que faz o outro rir, pois o risível em um animal e objeto só causa o riso quando é comparado com fatores humanos, com as semelhanças e comparações.

Propp diria que, “[...] os homens dizem coisas absurdas ou realizam ações insensatas” (1992, p. 107). As narrativas e as atitudes que provocam o riso, podem ter uma origem inconsciente, o que para alguns pode ser insensato, todavia retratam o que há de sensível naquele que se encontra na condição de risível, de ridículo. A centralidade do fazer e do rir está no motivo, que geralmente tem o papel de transgredir o que está posto e muitas vezes imposto, e não na destruição do outro. Porquanto,

[...] olhando-se com maior atenção, ver-se-á que tal subdivisão tem importância apenas aparente. Ambos os casos podem ser reduzidos a um só. No primeiro estamos diante de uma concentração errada de ideias que se expressa em palavras e estas palavras fazem rir. No segundo, uma conclusão errada que não se expressa por palavras, mas se manifesta em ações que são motivos de riso. (PROPP, 1992, p. 107)

Neste viés, “O riso surge quando o defeito exterior é percebido como sinal, como signo de uma insuficiência ou de um vazio interior.” (PROPP, 1992, p. 176) Sendo que, a comoção pelo sentir o defeito do outro fica tão próxima, em termos de sentimento, com a sensação cômica para rir que a reação do riso depende do estado de humor do sujeito no momento em que encara a tal aversão. O riso pode ser por ironia, deboche, dor de se colocar no lugar do outro, enfim, ele tem possíveis vertentes de fuga aos sentimentos.

De acordo com Propp (1992), “Qualquer traço de caráter negativo pode ser representado comicamente graças aos mesmos meios com os quais se cria, em geral, o efeito cômico.” (p. 134) Aquilo que se estabelece como algo diferente e que é tido como excêntrico pelo outro, pode ser tomado como ridículo, mas também pode ser advertido como apenas algo diferente de si. Algumas vezes o rir do outro, pelo efeito cômico, passa pela condição sentimental em que o sujeito ridente está. “[...] Aristóteles dizia que a comédia representa as pessoas “piores do que elas são”. Em outras palavras, para criar



caracteres cômicos é necessário certo exagero”. (p. 135) O riso, por sua vez, pode ocorrer não só nos defeitos, mas também em situações de extremo alívio de consciência e de estresse, como o medo e a dor.

A transgressão daquilo que nos move ao medo, a dor, aos sentimentos ruins, pela comicidade, pela expressão e pelo jogo cômico, em especial, pelo riso é algo rotineiro em todas as culturas. O riso toma forma de combatente e revolucionário, algo de rebelde. Mas, há o medo de ser tomado como ridículo, de ser motivo do riso do outro, como diria Guimarães Rosa “Todos riram. De mim não riram”. (1994, p. 221)

A ideia de ser tomado como ridículo, no sentido pejorativo da palavra, como um idiota e até como louco é apenas uma reação da sociedade para aquilo que está lhe afrontando. Aquele que está na condição de ridículo, de provocador e promotor do riso, deve estar ciente deste embate, pois o fazer rir é algo rebelde, é ser transgressor daquilo que é imposto pela linha de frente do que a sociedade controla como normal. Neste fragmento da obra de Dostoiévski, que segue, percebe-se tal fato:

Esperem, senhores, eu fui o primeiro a detestar a vida inteira essa caixa, mas na realidade, embora seja ridículo dizer frases enigmáticas a si mesmo, eu me “vingava da sociedade” de fato, de fato, de fato! Portanto, o seu gracejo da manhã a respeito de que eu “me vingou” tinha sido injusto. Isto é, vejam só, se eu lhe tivesse dito francamente com todas as letras: “Sim, eu me vingou da sociedade”, ela cairia na gargalhada, como ainda de manhã, e seria mesmo ridículo. (2011, p. 8)

Segundo Propp (1992), “[...] só os pequenos defeitos são cômicos, e o seu exagero principalmente.” (135) Por sinal, não rimos de crimes e demais delitos, a não ser que daquilo que escarnecemos fale mais sobre o nosso caráter do que o fato em si. Os sujeitos cômicos podem ser covardes na vida comum, mas não em uma guerra, não em um contexto de risco a sua vida, pois eles usam o ridículo para fazer o outro rir, para combater as imposições autoritárias e opressoras, mas não para destruir e causar danos irreversíveis no outro.

Do mesmo modo, precisamos constituir o cômico que nos pertence, e buscar entender a nossa condição cômica. O entendimento de quem somos perpassa ao pertencimento do caráter

ridículo de cada um de nós. Alguns gostam de denominar de “o palhaço que há em cada um de nós”, outros de “o palhaço de si”.

### **Considerações finais**

Pode-se dizer que um sujeito cômico, ridículo é um palhaço, não caracterizado como tal, como se vê nos teatros e nos circos, mas como um sujeito que aceitou a sua condição de ridículo. Pois, de acordo com Castro (2005) o palhaço, o cômico encontra no riso e no exagero certa liberdade emergente que exterioriza algo extremamente íntimo, mas que é puro do indivíduo. Sendo que, o palhaço não é apenas um personagem, e sim o contrário, ou seja, o personagem é quem veste o palhaço que é o sujeito. Tanto que, julga-se inapropriado referenciar o palhaço como personagem, pois “nunca é estanque e sua personalidade se desenvolve de forma conjunta com a do sujeito.” (p. 258)

De acordo com Bergson (2004), uma personagem cômica, por mais que seja consciente dos seus atos, tende a ser risível e a produzir a comicidade dependendo da sua personalidade e não só da sua intenção. Os aspectos já forjados de suas características pessoais psíquicas o conduzem para a produção do riso do outro. A comicidade, desta forma, faz parte do sujeito, pois é parte da sua personalidade.

Bem se vê o “espírito” cômico e lúdico nas crianças e nos demais sujeitos que fazem o outro rir, mesmo sem a intenção consciente; algo peculiar das crianças, mas que se perde com o tempo. Sendo que,

[...] uma das principais alavancas cômicas do palhaço é o modo de se apropriar do princípio do ridículo. Sobre a ligação vital entre o riso e o ridículo, a maioria dos teóricos está de acordo. Daí a importância em nos determos também na experiência do ridículo para compreender o universo do risível. (REIS, 2010, p.27)

A máscara, os trejeitos, as vestimentas, o representar, o se expressar e o dançar nos são apresentados como a base de inspiração para a comicidade, pois é “[...] o motivo mais complexo, mais carregado de sentido da cultura popular”. (BAKHTIN, 2010, p. 191) A máscara e os demais sinais da comicidade, então, nos é apresentada como a base de inspiração para a comicidade, pois é “(...) o motivo

mais complexo, mais carregado de sentido da cultura popular”. (BAKHTIN, 2010, p. 191) E é nesse emaranhado cultural que se encontra o sujeito ridículo, um palhaço, aquele que brinca em transgredir o que deixa a sociedade sisuda.

Para Bakhtin (2010), transgredir o que é temível e terrível é transformar a situação em um “alegre espantalho”. Porém, esse movimento não é uma simples abstração de uma imagem grotesca com esquema definido e tentativas de interpretação, pois, ninguém consegue definir onde começa a alegria, em especial uma alegria despreocupada, e termina o medo.

E neste espaço entra a figura do palhaço, nos teatros, nos circos, nas escolas, nas ruas, enfim no cotidiano. Já que, “[...] um palhaço é um ser estranho que bota a mão no fogo, que põe a cabeça na guilhotina e que se expõe nu em sua tolice e estupidez. [...] Ele não conta uma história engraçada. Ele é a graça, ele é o risível.” (CASTRO, 2005, p. 257) E o riso envolve a cultura, fazendo parte dela.

Bolognesi (2003, p.78) citando Dario Fo (1982), diz que: “Os palhaços sempre falam da mesma coisa, eles falam da fome: fome de comida, fome de sexo, mas também fome de dignidade, fome de identidade, fome de poder ...” E é assim a vida cotidiana nas mais diversas culturas; é no cotidiano que as pessoas falam de tudo e buscam a graça, o riso, a todo momento.

Os cômicos da vida comum, também, podem ser comparados aos palhaços tradicionais pela aparência, pois, lembram da vestimenta dos palhaços. “O Corpo feito espetáculo deixa de lado a roupa cotidiana que o esconde para se mostrar em sua grandeza contraditória, no jogo incessante entre o sublime e o grotesco.” (BOLOGNESI, 2003, p. 189). Isso pode ser visto nas vestimentas culturais, como por exemplo o “brega”, na qual parece fazer parte o estranhamento do outro para fortalecer a ideia de beleza. O riso, o sorriso e as expressões diversas, que muitas vezes acompanham com o termo “ridículo”, corroboram para a comicidade na cultura popular.

O linguajar e demais expressões de comunicação, em muitos momentos tomam conotação sexual, inclusive com piadas e paródias. Parece um ritual de passagem machista, o que é algo comum entre os homens, inclusive entre os meninos. Assim, estes jovens lembram dos palhaços, que “[...] recorrem a sexualidade, motivo maior para realçar

os desejos que se mantêm adormecidos. É um corpo livre das regras da moral.” (BOLOGNESI, 2003, p. 198) Uma busca pelo riso do outro.

Então, suponho que, também, no ambiente do ensino “[...] todos os tipos de paródia podem ser enquadrados no domínio da caricatura”. (PROPP, 1992, p. 89) E é através deste constituir caricato de cada pessoa que se encontra na condição de ridículo, além disso, “[...] é a própria vida que representa e interpreta (sem cenário, sem palco, sem atores, sem espectadores, ou seja, sem os atributos específicos de todo espetáculo teatral) uma outra forma livre da sua realização.” (BAKHTIN, 2010, p. 07)

Por isso, “A representação cômica, caricatural, e um caráter está em tornar uma particularidade qualquer da pessoa e em representá-la como única, ou seja, em exagerá-la.” (PROPP, 1992, p. 89) O sujeito busca se reinventar pela comicidade, ou apenas fortalece a sua identidade forjando uma caricatura.

Desta forma, aquele que busca na configuração risível de ser, encontra na capacidade de ser cômico uma nova possibilidade de entender e se impor na relação de opressor e oprimido, de dominador e dominado. “Por mais consciente que uma personagem cômica possa ser daquilo que diz ou faz, será cômica se houver um aspecto de sua personalidade que ela ignora, um lado por onde se furta a si mesma: só por este lado nos fará rir.” (BERGSON, 2004, p. 109-110). Propp (1992), citando Hegel, define que: “Na caricatura, um dado traço é extraordinariamente e se apresenta como algo característico levado ao excesso.” (p. 135) No entanto, o cômico popular, tratado aqui neste estudo como ridículo, traz questões peculiares ao palhaço, não só como personagem, mas como o próprio indivíduo que constitui a personagem da vida real.

Segundo Kásper (2004), o palhaço trabalha com a exterioridade de si. A sua subjetividade pode ser compreendida e interpretada por aquilo que ele deixa transparecer de modo visível ao público, através do corpo e da sua caricatura. Então, tudo se torna exteriorizado, sendo que este processo de exteriorização faz parte da sua constituição como palhaço trazendo o público para seu interior.

Assim, nasce o Ensinante-arteiro!

## Referências

- ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ALBERTI, Verena. O riso, as paixões e as faculdades da alma. In: **Textos de História**. Revista da Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, v.3, n.1, 1995, p.5-25.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rebelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** - Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1987.
- BERGSON, Henri. **O Riso: Ensaio sobre a Significação da Comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro Grego: Tragédia e Comédia**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem**. Palhaços no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.
- COLETTI, Vagner. *As Flores do Mal e Eu: Um Olhar pelo Prisma do Grotesco*. **Tese de Doutorado**. Araraquara: UNESP, 2008.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Dois narrativas: A Dócil e O Sonho de Um Homem Ridículo**. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. Mecanismos do Cômico Relacionados ao Humor Politicamente Incorreto de South Park. In: **Anais do II Colóquio da Pós-Graduação em Letras UNESP**, Campus de Assis, 2010. Disponível em: [www.assis.unesp.br/coloquioletras](http://www.assis.unesp.br/coloquioletras)
- KÁSPER, Kátia Maria. Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. **Tese (doutorado)**. Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- MATOS, Franklin de. **O Filósofo e o Comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro-RJ: 1955.
- PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Editora Ática, 1992.

REIS, Demian Moreira. Caçadores de risos: o mundo maravilhoso da palhaçaria. Salvador: UFBA. **Tese** (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 1997.

## O APORTE DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO COMBATE À EVASÃO ACADÊMICA

Marsani Josiani Viana Batista de Paula (UNIR)<sup>1</sup>  
Ariel Adorno de Sousa (U.A.)<sup>2</sup>

### Introdução

No contexto da educação universitária, a evasão escolar é o termo utilizado para descrever a situação em que graduandos abandonam ou deixam de frequentar a escola antes de concluírem seus estudos ou o ano letivo. Esse fenômeno pode ocorrer em qualquer nível de ensino, não somente no Ensino superior, sendo verificado desde a educação infantil e é considerado um problema sério para o sistema educacional brasileiro (NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020).

Ademais, esse fenômeno que deixa lacunas no ensino pode ser causado por diversos fatores que variam de acordo com o contexto social, econômico e cultural de cada região. Uma recorrente motivação é a identificação de graduando que têm dificuldades de aprendizado ou não conseguem acompanhar o ritmo proposto pelo professor ou pela instituição, podendo se sentir desmotivados e acabar abandonando a universidade (CARMO; GASPARINI; OLIVEIRA, 2022).

Cabe citar, ainda, situações como conflitos familiares, falta de apoio dos pais ou responsáveis, violência doméstica ou, até mesmo, a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar podem levar ao abandono escolar. Paralelamente, são percebidas famílias em situação de vulnerabilidade econômica que muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras que podem impossibilitar a permanência dos filhos na escola (NASCIMENTO et al., 2021).

Desse modo, a evasão escolar é uma preocupação para os governos e instituições de ensino superior, pois tem impactos negativos tanto para os indivíduos que deixam de estudar quanto para

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação Escolar (PpgeeProf), pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: marsani\_cnp@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Physics - University of Antwerp - CDE (U.A.) e doutorado em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: ariel.adorno@unir.br

a sociedade como um todo. A falta de formação acadêmica pode limitar as oportunidades de emprego e crescimento pessoal dos indivíduos, além de contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais (NASCIMENTO et al., 2021).

No encaço dessas considerações, estão ações interdisciplinares que almejam favorecer a aproximação de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando um território de interseção entre saberes, atividades e, até, avaliações. Assim, em vez de abordar cada disciplina de forma isolada e compartimentada, a abordagem interdisciplinar procura criar conexões e diálogos entre os diversos campos de estudo, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla e abrangente dos temas abordados (COSTA et al., 2021).

Com essas iniciativas de ordem pedagógica, torna-se possível romper com a fragmentação do conhecimento, proporcionando uma visão mais holística e contextualizada das questões estudadas. Isso permite que os alunos enxerguem as conexões entre as diferentes disciplinas e compreendam como elas se relacionam com a realidade do mundo, reduzindo os fatores contributivos à evasão (COSTA et al., 2021).

Dito isso, o presente artigo almeja principalmente fornecer elementos conceituais e práticos por meio dos quais o acompanhamento realizado pelas instituições universitárias seja orientado em benefício da formação integral de seus alunos, sopesando o uso de práticas interdisciplinares para conter a evasão acadêmica.

Para tanto, se organizou sob as seguintes seções *Abandono Acadêmico Precoce: Um Problema Pulverizado e Implementação de Práticas Interdisciplinares no Ensino Superior: Um Caminho para Não Evasão*, que são seguidas das considerações finais e referências utilizadas. Assim, com uma postura bibliográfica, espera-se que, com a presente discussão teórica, se valorize um cenário ideal, onde os protagonistas, instituição, professores e alunos, estejam em plena disposição para fazer a interdisciplinaridade como instrumento de apoio para a não evasão acadêmica.

Em síntese, as práticas interdisciplinares no combate à evasão acadêmica consistem em estratégias que integram diferentes áreas de conhecimento para promover um ambiente acadêmico mais acolhedor, significativo e motivador para os estudantes, reduzindo as



chances de desistência do curso. Essas práticas visam abordar as causas da evasão de forma mais abrangente e oferecer apoio mais efetivo aos alunos em situação de risco.

Posto isso, para combater a evasão escolar, é necessário implementar políticas educacionais interdisciplinares que busquem identificar as causas do abandono e oferecer suporte adequado aos estudantes em situação de risco, criando um ambiente escolar acolhedor, otimizado e estimulante para todos os graduandos. Além disso, a conscientização da importância da educação para o desenvolvimento pessoal e coletivo também é fundamental para reduzir a taxa de evasão escolar no Ensino Superior.

### **Abandono acadêmico precoce: um problema pulverizado**

Quando alguém decide abandonar o ensino superior, algumas consequências podem surgir, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. É importante ressaltar que cada situação é única e as consequências podem variar dependendo dos motivos e das circunstâncias em que ocorreu o abandono.

A ação de evadir da universidade ou o abandono acadêmico precoce referem-se à situação em que um estudante deixa de frequentar um curso ou programa de Ensino Superior de forma prematura, ou seja, antes de concluí-lo. Essa desistência ocorre antes do término do curso e pode acontecer em qualquer fase da graduação ou pós-graduação. Essas ocorrências são uma preocupação para as instituições de ensino superior, pois podem indicar diversos problemas que afetam a trajetória acadêmica e pessoal dos *ex-futuros* graduados (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021).

Muitos motivos podem levar ao abandono acadêmico precoce, sendo alguns deles a dificuldades para pagar as mensalidades e as despesas relacionadas ao curso, o que pode levar ao abandono para procurar emprego ou reduzir custos. Ainda, alunos que não estão engajados ou não veem propósito na área de estudo podem desistir da formação universitária, sendo frequente, inclusive, o acréscimo de questões pessoais, familiares ou de saúde que podem interferir na continuidade dos estudos (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021).

Sobre essa situação, Fior et al. (2021) argumenta que:

A compreensão teórica da evasão pressupõe que as interações entre as características pessoais dos estudantes, como background e experiências acadêmicas prévias e o contexto institucional impactam as metas e as expectativas dos universitários, as quais, mediadas por outras variáveis psicológicas, como motivação e autoeficácia, influenciam a aprendizagem, o rendimento e a decisão de evadir (FIOR et al., 2021).

Dessa forma, a ausência de apoio acadêmico e orientação adequada por parte da instituição pode contribuir para o abandono, assim como alunos que enfrentam dificuldades significativas com o conteúdo do curso podem sentir-se desencorajados a continuar. Além disso, alguns estudantes podem perceber que escolheram o curso errado e decidem abandoná-lo para buscar uma área de estudo mais alinhada aos seus interesses e habilidades (RAIHER, 2022).

Assim, para evitar o abandono acadêmico precoce, as instituições de ensino podem implementar uma série de medidas, como priorizar ações interdisciplinares, oferecer suporte financeiro e bolsas de estudo, disponibilizar serviços de orientação acadêmica e profissional, promover aulas e atividades interativas que motivem os estudantes, e criar um ambiente inclusivo e acolhedor para a comunidade acadêmica (RAIHER, 2022).

De forma coadunada, ainda sobre a interrupção do Ensino Superior, Niemba (2021) pontua que:

[...] é necessário clarificar as vias conceituais que envolvem o tema, como se trata do ensino superior, o abandono pode não ser pleno, ou uma desistência de tudo que envolve esse nível de educação, atendo a possibilidade de mobilidade universitária (NIEMBA, 2021, p. 196).

Além disso, é essencial que os estudantes busquem o apoio necessário, tanto junto à instituição quanto de amigos, familiares e professores, para enfrentar as dificuldades e encontrar soluções para os desafios que surgem durante o percurso acadêmico (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021).

É importante ressaltar que o abandono do ensino superior não deve ser encarado como um fracasso. Há diversas razões legítimas que podem levar uma pessoa a tomar essa decisão, como questões financeiras, problemas pessoais, mudança de interesses ou outras

oportunidades surgindo. Cada indivíduo tem seu próprio caminho e, em alguns casos, o abandono pode ser uma escolha necessária para buscar outras oportunidades e realizar seus objetivos de forma diferente (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021).

Portanto, se o estudante estiver enfrentando dificuldades acadêmicas, emocionais ou financeiras que estejam afetando sua decisão de continuar o ensino superior, é recomendado buscar o apoio de profissionais, como orientadores acadêmicos, psicólogos ou assistentes sociais, para auxiliar no processo de tomada de decisão.

### **Implementação de práticas interdisciplinares no ensino superior: um caminho para não evasão**

As ações interdisciplinares podem ser aplicadas em diversas áreas do conhecimento e não se limitam apenas a cursos específicos. Elas são especialmente relevantes para lidar com desafios e questões complexas que exigem abordagens integradas e multidisciplinares, como sustentabilidade, saúde, políticas públicas, estudos culturais, entre outros (BROGNOLI; DIAS, 2021).

Os benefícios das ações interdisciplinares incluem uma aprendizagem mais significativa, a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e a promoção de uma visão mais completa do mundo e das interações humanas (BROGNOLI; DIAS, 2021).

Sobre isso, Floriano et al. (2020) esclarece que:

A experiência do trabalho interdisciplinar gera a sensação de apoio e seguridade aos integrantes e usuários conforme seus relatos. A rede firmada pela equipe corrobora o estabelecimento de vínculo entre todos os eixos do cuidado, indivíduos, familiares e profissionais (FLORIANO et al., 2020, p. 3).

Dessa maneira, trabalhar de forma interdisciplinar no ensino superior requer um esforço coordenado entre os docentes e a instituição de ensino para promover a integração das disciplinas e proporcionar uma experiência mais rica e significativa aos estudantes.

Para que tudo realmente se efetive, conforme assevera Floriano et al. (2020):

[...] a comunicação deve ser estabelecida de modo efetivo em todas as etapas, seja em tomadas de decisões, no estabelecimento de condutas e resolução de problemas, para que se configure, de fato, um trabalho interdisciplinar (FLORIANO et al., 2020, p. 3).

Assim, ações como planejamento colaborativo, no qual professores de diferentes áreas devem se reunir para planejar e organizar as atividades interdisciplinares, são primordiais. Desse modo, é importante estabelecer objetivos claros e definir como cada disciplina contribuirá para o tema em questão a fim de colaborar para a não evasão universitária.

Pontua-se, inclusive, que a definição de temas transversais é essencial, pois escolher temas amplos e relevantes que possam ser abordados de maneira multidisciplinar é essencial. Questões como sustentabilidade, saúde, inovação tecnológica, políticas públicas, entre outras, podem ser temas adequados para a abordagem interdisciplinar. Outra saída é a criação de projetos integrados, que se materializam ao executar projetos de pesquisa, estudos de caso ou atividades práticas que envolvam diversas disciplinas e exijam a colaboração entre os estudantes.

Sestari, Garcia e Santarosa (2021) pontuam algumas estratégias que podem ser executadas no contexto de ensino superior para combater a evasão universitária com ações interdisciplinares: (a) o intercâmbio de conhecimentos, que busca promover a troca de conhecimentos entre os docentes das diferentes disciplinas, de forma a ampliar a compreensão das relações entre os conteúdos; (b) o uso de metodologias ativas, que tem o intento de incorporar metodologias ativas de ensino que incentivem a participação ativa dos estudantes e favoreçam o diálogo e a colaboração entre eles; (c) a realização de aulas conjuntas, em que dois ou mais professores de disciplinas distintas ministram o conteúdo em conjunto, buscando as conexões entre os temas; e (d) organizar uma semana ou módulo interdisciplinar para uma real abordagem interdisciplinar, com atividades variadas e integradas.

Em paralelo, Sato (2021) aborda outras iniciativas para se promover um ensino acadêmico interdisciplinar com o empenho de ações como: (a) eventos interdisciplinares, que se materializam ao realizar eventos, simpósios e conferências que reúnem estudantes e professores de diferentes áreas para discutir temas interdisciplinares

inclusive casos de evasão escolar; (b) utilização de recursos multimídia, tais como vídeos, imagens e material audiovisual, para enriquecer o conteúdo e explorar diferentes perspectivas; (c) avaliação interdisciplinar, que busca planejar formas de avaliação que levem em conta a contribuição de cada disciplina no trabalho conjunto, valorizando o esforço interdisciplinar dos estudantes; e (d) interação com a comunidade, que se concretiza ao buscar oportunidades de interação com a comunidade local ou com empresas e instituições externas, procurando soluções para problemas reais que demandem uma abordagem interdisciplinar.

Essas práticas interdisciplinares podem ser implementadas por meio de uma colaboração efetiva entre os docentes e a administração da instituição de ensino. A adoção dessas estratégias busca fortalecer o apoio aos estudantes e oferecer uma experiência acadêmica mais rica, significativa e relevante, contribuindo para a redução da evasão acadêmica.

Observa-se que o ensino universitário interdisciplinar traz diversos benefícios tanto para os estudantes quanto para a sociedade como um todo. Essa abordagem, que integra diferentes áreas de conhecimento em uma perspectiva mais ampla, oferece uma experiência educacional mais completa e abrangente, pois os estudantes são expostos a uma visão mais holística dos problemas e questões, pois a interdisciplinaridade permite enxergar conexões e interações entre diferentes campos de estudo. Isso ajuda a compreender a complexidade dos desafios do mundo real.

Em resumo, o ensino universitário interdisciplinar oferece uma formação mais completa e relevante para os estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos e tornando-os profissionais mais capacitados e adaptáveis. Além disso, a interdisciplinaridade contribui para a produção de conhecimento e soluções mais inovadoras e eficientes, o que é benéfico para a sociedade como um todo.

Por fim, é essencial que a instituição de ensino promova uma cultura de colaboração e incentivo à interdisciplinaridade entre os docentes, proporcionando espaços de discussão e formação para que todos estejam alinhados com a abordagem interdisciplinar. Dessa forma, é possível criar um ambiente acadêmico mais enriquecedor e

estimulante para os estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real de forma mais integrada e abrangente.

### **Considerações finais**

A relação entre a interdisciplinaridade e a não evasão no ensino superior é estreita e pode ser vista como uma estratégia eficaz para reduzir os índices de abandono acadêmico. Quando as instituições de ensino adotam práticas interdisciplinares, os estudantes tendem a sentir-se mais engajados e motivados a continuar os estudos.

Observou-se, ainda, que a abordagem interdisciplinar permite que os alunos enxerguem a conexão entre diferentes disciplinas e suas aplicações no mundo real. Ao verem a relevância dos conteúdos para suas vidas e carreiras, eles tendem a valorizar mais a experiência acadêmica e se sentem menos inclinados a abandonar o curso.

Ademais, a interdisciplinaridade estimula o interesse dos alunos, pois os desafia a abordar problemas complexos e desenvolver soluções integradas. Com aulas mais dinâmicas e interativas, o engajamento tende a aumentar, diminuindo as chances de desistência.

Notou-se, em paralelo, que o trabalho fusionado proporciona uma visão mais completa e holística dos temas estudados. Isso pode melhorar a compreensão dos alunos e, conseqüentemente, sua performance acadêmica, diminuindo as barreiras que levam à evasão.

Dito isso, fica evidente que a interdisciplinaridade frequentemente envolve projetos e atividades em grupo, incentivando o trabalho colaborativo entre os estudantes. Isso cria um senso de comunidade e apoio mútuo, reduzindo o sentimento de isolamento e desânimo que pode levar à evasão. Assim, trabalhar com temas interdisciplinares, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e carreiras possíveis. Isso pode ajudá-los a encontrar uma área de interesse e motivação para persistir nos estudos.

Portanto, a interdisciplinaridade geralmente envolve a colaboração entre professores de diferentes áreas. Isso permite que os alunos tenham acesso a múltiplas fontes de apoio e orientação acadêmica, o que pode ser benéfico em momentos de dificuldade. Para aproveitar os benefícios da interdisciplinaridade na redução da evasão, as instituições de ensino devem criar uma cultura que valorize

a abordagem interdisciplinar e capacitar seus docentes para trabalharem de forma integrada.

Além disso, é importante fornecer apoio acadêmico, orientação profissional e recursos que ajudem os alunos a enfrentarem os desafios e superarem as dificuldades que possam surgir ao longo do curso. Com um ambiente acadêmico mais acolhedor, estimulante e significativo, a taxa de evasão tende a diminuir, e os estudantes têm mais chances de alcançar o sucesso acadêmico e profissional

### Referências bibliográficas

- BROGNOLI, Paula Caldas; DIAS, Maria Sara de Lima. A extensão universitária, a interdisciplinaridade e a viabilidade durante o COVID-19: uma relação transformadora entre universidade e sociedade. **International Journal of Digital Law**, v. 2, n. 1, p. 33-34, 2021.
- CARMO, Érica Peters; GASPARINI, Isabela; OLIVEIRA, Elaine Harada Teixeira. Identificação de Trajetórias de Aprendizagem em um Curso de Graduação e sua relação com a Evasão Escolar. In: **Anais do XXXIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2022. p. 323-333.
- CASANOVA, Joana R.; BERNARDO, Ana Belén; ALMEIDA, Leandro S. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 2, p. 211-228, 2021.
- COSTA, Danilo et al. Sobre a interdisciplinaridade como conceito. **Revista Coleta Científica**, v. 5, n. 9, p. 119-134, 2021.
- FIOR, C. A. et al. Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e235218, 2022.
- FLORIANO, Lara Messias et al. Programa “UEPG abraça”: Uma perspectiva interdisciplinar sobre a saúde mental na universidade. **Revista Conexão UEPG**, v. 16, p. 1-9, 2020.
- NASCIMENTO, David Ederson Moreira et al. As fragilidades do ensino de gênero e sexualidade na formação acadêmica de enfermagem. **Revista Multidisciplinar em Saúde**, v. 2, n. 4, p. 201-201, 2021.
- NASCIMENTO, Lázaro Castro Silva; BEGGIATO, Sheila Maria Ogasavara. Evasão escolar na graduação em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná. **Educ. Form.**, v. 5, n. 3, p. e2080-e2080, 2020.
- NIEMBA, Armando. O abandono dos estudantes no ensino superior: o modelo de Vicent Tinto. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 13, n. 1, jan-jun, p. 195-211, 2021.

RAIHER, Augusta Pelinski. Políticas de cotas na UEPG: análise do abandono e do rendimento acadêmico. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, 2022.

SATO, Bárbara Akemi. **Licenciaturas interdisciplinares na universidade de Brasília: novos caminhos para a formação docente**. 2021. 110 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SESTARI, Fabiane Beatriz; GARCIA, Isabel Krey; SANTAROSA, Maria Cecília Pereira. Ações interdisciplinares no Ensino de Física: pressupostos teóricos e revisão da literatura. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 2, p. 883-913, 2021.



## O GÊNERO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandra Maria Lemos CAMPELO (UESPI)<sup>1</sup>

### Introdução

O processo de ensino e aprendizagem tem sido favorecido por constantes discussões teóricas de estudiosos como Kleiman (2013), Marcuschi (2008), Leffa (2012), Kato (2007), Koch (2005) e Bakhtin (1997). Além disso, recentes publicações financiadas pelo Ministério da Educação como a Base Nacional Comum Curricular- a BNCC de 2018, é um documento normativo que tem como um dos focos a adoção de um ensino transdisciplinar ancorado no desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando aos alunos uma formação humana integral, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC norteia o ensino numa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, onde o componente curricular Língua Portuguesa traz como centralidade o gênero textual trabalhado de forma interacional em situações concretas de uso da linguagem.

Diante desses aportes teóricos, é impossível não se questionar: o que é realmente importante na condução do ensino de língua portuguesa? Quais atividades devem ser desenvolvidas para que os alunos obtenham êxito nas atividades de letramento que ocorrem dentro e fora da escola? Esses questionamentos nos levam a uma constatação: é necessário dar uma guinada no ensino de leitura e de escrita, buscando efetivar o diálogo teoria e prática.

A inquietação por respostas, embora ainda não esgotadas, culminou na experiência aqui descrita, através da qual, com base na teoria dialógica interacional de língua, se buscou ver o gênero multissemiótico e trabalhar a mediação com a leitura em sala de aula, na perspectiva da interação, quando tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ativos no processo.

---

<sup>1</sup>Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), EMAIL: campelolemos@hotmail.com

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero multissemiótico charge visa abordar a leitura como um processo de construção de sentidos no qual é necessário acionar os conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional para que se compreenda o sentido presente tanto na estrutura linear quanto na subjacência textual.

Na primeira parte do texto, descreve-se o ato de ler na perspectiva da interação, buscando exemplificar os conhecimentos ativados durante o processo de leitura e apresenta-se o gênero multissemiótico charge com base na concepção de gênero presente em Bakhtin (2003). Em seguida, a exemplo de Santos e Campelo (2014), a experiência em sala de aula é relatada e por fim fica a constatação de que o professor, ao agir como mediador do processo de leitura, contribui de forma decisiva para que o aluno consiga desenvolver as habilidades previstas no processo de escolarização, sendo capaz de adaptá-las na vida cotidiana.

### **Leitura e cognição**

A leitura enquanto construção de sentido privilegia os sujeitos leitores e seus conhecimentos no processo de interação. Nessa perspectiva, o ato de ler envolve muito mais do que a capacidade de transformar códigos em sons ou a simples atribuição de significados às palavras. Como bem enfatizam Marcuschi (2008, p. 228) Koch e Elias (2013, p. 11), ler é construir sentidos.

Bakhtin, teórico russo, precursor da teoria dialógica da linguagem, defende que a construção de significados depende da inserção da palavra em uma situação enunciativa, na qual um indivíduo assume a posição de enunciador. Isso significa que os signos que compõem um dado enunciado não significam por si só e nem a língua pode ser concebida apenas como um sistema de signos, mas como o lugar de constituição da subjetividade, lugar da interação.

Ler, segundo a concepção bakhtiniana, é assumir a posição de sujeito do discurso, em uma situação concreta de interação, atualizando e/ou reconstruindo o ato de escrita. Brandão (2005, p. 273), ao estudar a concepção dialógica, conceitua leitura como a “atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do

texto [...] atividade de atribuição de sentido promovido pelo leitor no ato da leitura”.

Para Kleiman (2013, p.71), a leitura representa a “interação a distância entre leitor e autor via texto.” Antunes (2009, p. 192) compartilha do mesmo pensamento quando diz que “a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém.” Koch e Elias (2009, p. 34), citando Beaugrande (1997) assim também reafirmam essa ideia, ao dizer que:

na concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Todos esses aportes teóricos apontam o texto como o lugar da interação e como tal sua compreensão só ocorre quando tomada em sua totalidade. O texto assim considerado, requer do ato de ler, do leitor a ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas que, de acordo com Koch e Elias (2013), envolvem um sistema de conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

### **O gênero textual multissemiótico Charge**

Para a BNCC (2018) os gêneros multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens, como a grande maioria dos gêneros que circulam socialmente que envolvem no mínimo a linguagem verbal e a visual (fotos, ilustrações, cores). O gênero textual charge é um gênero multissemiótico do campo de atuação jornalístico que traz como característica a forte presença de crítica, ironia sobre um determinado fato ou acontecimento que pode levar o leitor à reflexão. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p.44) os gêneros “constituem instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável para o ensino da textualidade”, ou seja, os gêneros, além de permitir a interação social, constituem excelente objeto de ensino-aprendizagem da produção escrita.

Ao analisar a estrutura da charge, observa-se que ela é composta basicamente de um texto que mistura a linguagem verbal com a linguagem não verbal, ou seja, é um texto híbrido geralmente apresentado em um único quadro de elementos gráficos, cujo tema focaliza um acontecimento atual, cotidiano. Segundo o Dicionário de gêneros textuais (2009, p. 52) a charge é “uma palavra de origem francesa que significa carga, ou seja, algo que exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco ou ridículo”. Conforme a BNCC (2017) é um texto que se situa no campo jornalístico-midiático, devido essa característica pode ser encontrado frequentemente em jornais, mídias digitais e revistas. O termo charge é originado do francês *charger* e significa carga, exagero e ataque violento.

Pode-se elencar como características da charge a retratação de temas ligados a fatos atuais; a exploração de temas relevantes da sociedade e da política; originado a partir de notícia jornalística; reflete o posicionamento do veículo editorial; utiliza o humor ao mesmo tempo que a crítica; efemeridade em seus temas. De acordo com o suporte em que é publicada, a charge pode ser considerada tradicional quando publicada em em jornais e revistas e que seguem a estrutura clássica dos quadrinhos, apresentando balões de fala, enquadramento e demais elementos. Pode se apresentar como charge eletrônica quando publicada de forma exclusiva em suporte digital usando elementos sonoros em sua construção e mais contemporaneamente através de vídeo charges transformadas em animações e publicadas em suporte digital, televisivo e redes sociais.

É um gênero de texto amplamente utilizado no debate jornalístico no campo da política em conexão com a atualidade, necessitando para uma leitura enquanto construção de sentido, que o leitor interaja, numa perspectiva dialógica, para que o sentido possa ser construído na interação. Um dizer, um enunciado só tem sentido na presença do outro. “O texto sozinho não tem sentido; é apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor. Leitor e texto só existem quando se encontram no momento da leitura” (LEFFA, 2012, p. 255).

Sem desconsiderar a importância do todo para a compreensão do texto, considera-se a contextualização como a parte fundamental, uma vez que, conforme defende Bakhtin (2003) é a situação concreta,

a enunciação, que conduz uma unidade da língua, como é o caso da oração, para a condição de enunciado concreto – texto. Em outras palavras, conhecer o contexto é condição fundamental para a interação, “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. [...] todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

### A leitura como ativação de conhecimentos

Para a construção do significado da charge várias estratégias cognitivas são acionadas, inserindo o texto num universo semiótico, no qual estão envolvidos sujeitos sociais dotados de ideias e linguagens. Segundo Koch (2005) as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento, que facilitam e possibilitam o processamento textual.

Para Koch e Elias (2013), a construção de sentido durante a relação texto e leitor é resultado a ativação de conhecimentos, conforme se tentará exemplificar na análise do texto.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/352617845797664898/> Acesso em: 9 jan. 2023.

Diante da charge publicada na internet, na leitura um sujeito alfabetizado ativa, automaticamente, seus conhecimentos sobre o sistema linguístico, buscando decodificar a parte verbal atribuindo

significação de forma linear. De forma natural, o leitor consegue diferenciar os vocábulos gramaticais dos vocábulos lexicais, dando a estes maior ênfase, bem como perceber a função que eles desempenham no enunciado. Ao realizar tal atividade o leitor está ativando seus conhecimentos linguísticos. No entanto, apenas o conhecimento linguístico não é suficiente para se compreender o texto de forma integral. É preciso ativar, também, “o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominado semântica ou social” (KOCH, 2005, p. 48).

É através dos conhecimentos enciclopédicos que o leitor consegue relacionar o sentido da frase “*Podem atualizar seus status no facebook*” à situação discursiva. Por meio da memória discursiva percebe a alusão ao contexto atual em que as pessoas estão demasiadamente envolvidas com as redes sociais. Ainda no âmbito do conhecimento enciclopédico explicita-se de forma clara a supervalorização e exposição da vida particular nas redes sociais em detrimento à valorização do momento presente. As lacunas que o conhecimento linguístico deixa são supridas pelo conhecimento enciclopédico “devido às lacunas que se abrem no texto, e precisam ser completadas, a compreensão só é possível se o leitor já conhece o assunto ou o conteúdo ideológico específico abordado pelo texto: o tema” (LEFFA, 2012, p. 258).

O terceiro tipo de conhecimento acionado pelo leitor ao visualizar a charge é o interacional que se “refere às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 45).

O conhecimento ilocucional, embora não esteja tão explícito no texto em análise, pode ser depreendido quando o leitor o insere num contexto mais amplo, como o propósito da charge que ao ser produzida evidencia uma intencionalidade: enfatizar determinada situação, seja para divertir ou ironizar uma situação social.

O conhecimento comunicacional, por sua vez, está relacionado à quantidade de informação necessária para que a compreensão do texto se efetive. Ao ler uma charge, o leitor encontra na segunda parte as informações ativadas pelo conhecimento comunicacional. A ênfase dada a esta parte do texto pode ser compreendida como apoio

textual, recurso que vai ao encontro do conhecimento metacomunicativo

aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais. (KOCH & ELIAS, 2013, p. 52)

Pode-se citar ainda como estratégia para a compreensão do texto o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais. O leitor, ao ler um texto, observa e identifica particularidades do gênero e, a partir disso, define seus objetivos de leitura. Ao ter contato com o gênero charge, normalmente, lê-se a parte textual e só se atenta para o restante do texto caso esta chame a atenção. Trata-se de um gênero de leitura rápida, do tipo seletiva – com o propósito [...] de extrair uma vaga ideia global – (SILVA; WACHOWICZ, 2013, p. 49).

É importante reafirmar que da produção do gênero à recepção do leitor observa-se um jogo de intencionalidades que podem ser ou não aceitas pelo interlocutor. As estratégias cognitivas e metacognitivas aqui mencionadas na forma de ativação de conhecimentos agem como definidoras da leitura, favorecendo o processo de compreensão do texto, de construção dos sentidos.

Reafirma-se, outrossim, que a ativação desses conhecimentos não ocorre de forma linear. Do reconhecimento do texto – decodificação - à percepção do gênero traça-se um percurso muito rápido, somente perceptível para o estudioso da linguagem.

### **A leitura do gênero charge: a mediação em sala de aula**

Esta experiência de leitura com o gênero charge pautou-se no princípio de que o trabalho com a leitura em sala de aula é uma atividade de mediação, na qual, com a ajuda do professor, o aluno exercita sua capacidade de compreensão: ação que contribui de forma decisiva para que se decodifique com mais rapidez, torne-se mais seguro para o exercício da leitura e consiga realizar as etapas propostas no processo de compreensão: a formulação de hipóteses, a verificação e a interpretação.

No processo de leitura em sala de aula o aluno necessita da mediação do professor para alcançar níveis desejáveis de compreensão. A mediação do professor possibilita uma rica interação dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, configurando-se como uma excelente estratégia de construção do conhecimento, permitindo a troca de informações, o confronto de opiniões etc. O conceito de mediação adotado neste estudo tem como base a linha de pensamento de Vygotsky, na qual o sujeito mais experiente faz a mediação para que o outro possa se apropriar dos conhecimentos compartilhados na interação.

Não basta pedir que o aluno leia, é necessário criar contextos específicos para o aluno conhecer e caracterizar o gênero charge, ler textos do gênero, utilizando-se das estratégias cognitivas (uso de conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional) durante o processamento textual, identificar as partes que compõem a estrutura do gênero e a importância de cada uma delas para a compreensão do texto, compreender o que é contexto e sua importância para a compreensão do sentido do texto. Esses foram os objetivos que nortearam o desenvolvimento dessa sequência aplicada em uma sala de 9º ano do ensino fundamental – em escola pública.

No contexto de interação professor, aluno e texto, o papel do professor como mediador é fundamental para colaborar com seus interlocutores na construção de sujeitos: elaborando estratégias, questionando, sugerindo, provocando reações, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos diante das etapas do processo de produção de texto. A mediação exige do professor interação com o aluno e com o texto, além da compreensão do seu papel social docente, bem como conhecimentos teóricos consistentes para fundamentar sua prática pedagógica.

O professor é, por definição, um agente de letramento e precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão e reflexão do aluno, entendendo que há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta correta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2012). O professor mediador assume um papel decisivo tanto para definir o



que será desenvolvido dentro do grupo e oferecer auxílio pedagógico a partir do que for solicitado pelos alunos durante a atividade.

Assim, realizar previsões, questionar e dar respostas às lacunas existentes no texto, identificar as ideias centrais, bem como os implícitos e pressupostos, estabelecer relação entre o que está posto e o seu conhecimento de mundo e buscar pistas para compreender o texto são etapas que somente ocorrem quando há interação texto e leitor. A atividade proposta com o gênero charge foi planejada com base nessa concepção.

Para a elaboração da sequência tomou-se como base a proposta apresentada por Silva (1992), citada por Santos, Riche e Teixeira (2012), segundo a qual, no processo de ensino e aprendizagem de leitura, é necessário

pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais.

Por isso, Silva (1992) defende que devem ser propostas aos alunos atividades pré- textuais, textuais e pós-textuais, conforme detalhado na sequência que segue:

1º Momento = 3h/aula

Aplicação de atividade pré-textuais

1. Apresentar aos alunos a primeira parte do texto – apenas a parte verbal– e a partir dela, questionar:

IV. Levando em consideração o texto verbal da (charge), qual é, possivelmente, o assunto tratado pelo enunciador.

V. Essa situação expressa no texto é possível de acontecer na vida real? Explique seu posicionamento.

VI. Até que ponto as redes sociais são supervalorizadas na sociedade contemporânea?

Aplicação de atividades textuais

1. Apresentar aos alunos o texto completo e solicitar que façam a leitura.
2. Após a leitura da segunda parte (não verbal) do texto, responda: Qual a importância desta parte para a compreensão do texto?
3. Releia o texto unindo a parte verbal e a não verbal e identifique o tipo de informação nela existente.  
(Espera-se que o aluno contextualize o assunto da charge com o contexto atual, identificando efeitos de humor ou ironia presentes na charge.)
4. Ler com os alunos e explicitar de forma geral que a charge se propõe a fazer uma crítica a uma situação específica.
5. Após a leitura, questionar: Levante hipóteses sobre os suportes de publicação das charges? Qual possivelmente foi a intenção do chargista? (Relacionar com os fatores pragmáticos)
6. Sistematizar com a turma a estrutura do gênero.

2º Momento = 2h/aula

#### Atividade pós-textuais

1. Selecionar quatro textos (charges diversas), dividir a turma em dupla e pedir que façam a leitura integral do texto. (cada dupla recebe apenas uma charge).
2. Solicitar que cada dupla produza um texto do gênero charge a partir de uma temática específica (redes sociais/uso do celular) e critérios pré-determinados.
3. Oriente para que eles percebam os elementos que compõem a charge (imagem, texto, referências: que localizem a charge no tempo e no espaço, identifique o tema, o contexto histórico, as possíveis intenções do autor, o que está sendo criticado)
4. Sortear duas duplas para socializar a análise feita com a turma.
5. Durante a análise coletiva, com a mediação se pode incluir aspectos que podem ter passado despercebidos pelas duplas, solicitar que cada dupla reorganize e conclua sua análise.
6. A charge produzida pelas duplas com a temática específica serão expostas no mural da sala.

O texto escolhido para o desenvolvimento da atividade proposta foi publicado na tribuna da internet, no ano de 2021.



Fonte: <http://www.tribunadainternet.com.br/entre-o-tragico-e-o-cômico-a-familia-ainda-e-fundamental/> (acessado em 15/03/2021)

Fonte: <http://www.tribunadainternet.com.br/entre-o-trágico-e-o-cômico-a-familia-ainda-e-fundamental/>

Ao seguir os passos previstos na sequência, observou-se que a interação ocorreu de forma gradativa. O trabalho iniciou de forma tímida, depois a participação dos alunos foi se ampliando. Os alunos prontamente responderam a questão inicial (onde se explorou apenas o texto verbal, sem exibir o texto não verbal: *Levando em consideração o texto verbal da(charge), qual é, possivelmente, o assunto tratado pelo enunciador? Tempos modernos. Eu adoro esses momentos em família.* Muitas suposições foram levantadas: a família que conversa, as trocas de experiências etc, . Foi preciso uma interferência do mediador, no sentido de orientar a turma a buscar pistas linguísticas no texto, para que fosse possível chegar ao objetivo pretendido.

Na sequência foi explorado o conjunto texto verbal + texto não verbal, considerando a própria característica do gênero charge que necessita de se articular o texto verbal e o texto não verbal para que se focalize especificamente o tema. A mediação da professora foi

decisiva para ajudar a turma a perceber um certo tom de ironia presente no texto.

A primeira frase que chamou a atenção da turma foi *Tempos Modernos*, onde o mediador pode instigar sobre como é o comportamento da família nos tempos atuais, o que levou um aluno a dizer que a vida da família atual corrida, a família atual tem a composição diferente de seus membros. Somente após a intervenção docente, no sentido de orientar a turma a levantar hipóteses, buscar pistas relacionadas à comunicação entre os membros, os meios utilizados para esse fim, chegou-se no uso do celular, assim, foi possível chegar ao objetivo pretendido.

Quando foi apresentada a charge completa com elementos verbais e não verbais conjugados, rapidamente os alunos entenderam e foram mais além, a ponto de perceber as críticas e ironias que a charge trazia em si. Após a confirmação de que as hipóteses por eles levantadas foram comprovadas, a turma tornou-se mais confiante, todos queriam falar algo sobre o uso do celular/ redes sociais – tornando bem mais fácil a reconstrução do contexto da charge.

A compreensão passou a ter a imagem do enunciador como elemento central, contribuindo para a construção de premissas e, conseqüentemente, da coerência nas respostas: Muitas pessoas se encaixam no tema abordado pelo chargista; o fato é comum em grande parte das famílias e até nos namoros que são hoje intermediados pelo celular. Segundo Kleiman (2013, p. 54), esse fenômeno é explicado pelo princípio da parcimônia, “segundo o qual o leitor tende a reduzir os personagens do cenário mental, que se forma a partir do texto”.

Assim, ao se fazer a leitura da charge como um todo, foi possível relacionar a leitura à estrutura do gênero, situando-o como um texto que visa criticar, ironizar ou provocar humor a partir de situações atuais, carregada de intencionalidade.

O convite para ler o texto de origem veio acompanhado do exercício de produção do gênero. Neste caso, apresenta-se para os alunos um objetivo para a leitura. Após a leitura de reconhecimento, os alunos foram instigados a criar uma outra fala que substituísse a fala do pai presente na charge. Nessa ação, envolvem-se o despertar de habilidades: o ato de criar, conforme a exigência do contexto, imaginar a situação. Cumpriram a atividade e isso proporcionou tematizar com

eles que os objetivos do leitor é que definem o tipo de leitura, os passos para a leitura de compreensão, bem como a necessidade de procurar e ter em mente, no momento de escrever, o leitor, a leitura como processo de interação.

Após sistematizar a estrutura do gênero, os alunos foram convidados a produzir. Em dupla, receberam os textos selecionados e foram desafiados a compor o gênero charge. Apenas três duplas, de um total de 17 duplas formadas, não despertaram para a produção adequada do gênero, as demais duplas fizeram a produção, mesmo com desenhos não muito perfeitos, mas que a ideia expressa na charge, suplantou a falta de habilidade de desenhar de algumas duplas. Cinco duplas até surpreenderam por conseguir desenvolver o conjunto de habilidades – a verbal e a não verbal – constituintes do gênero.

Conforme estava previsto na sequência, acreditamos na refação a possibilidade de esclarecer as dúvidas, mediando o processo de reescrita. Para isso, dois textos foram utilizados – um de uma das duplas e outro pensado pela professora, com o intuito de problematizar as produções sem utilizar textos de alunos a fim de evitar constrangimentos. Foram destinadas duas horas de aula a essa atividade, incluindo tempo para conversa com as duplas, com orientações de como poderiam melhorar o texto. É interessante salientar que os alunos relataram que, durante a atividade, leram o texto rapidamente e isso contribuiu para que não tivessem conseguido realizar a produção com êxito. Esta fala possibilitou trazer os conceitos sobre ler e escrever posto na aula.

Observamos uma melhora significativa, pois o fato de os alunos terem conseguido produzir o gênero denota que várias habilidades de leitura foram desenvolvidas: capacidade de análise e de síntese; relação entre texto verbal e não verbal; atualidade temática; expressão de ironia, crítica, humor nos temas; os recursos próprios do gênero foram assimilados pelos alunos. Destaca-se, porém, que o ato de ler foi colocado em evidência como uma ação na qual leitor e autor interagem, dando dinamicidade ao texto. Nessa perspectiva, a leitura tornou-se, assim, uma atividade bem mais dinâmica e interessante aos alunos, pois eles se identificaram com os temas das charges a ponto de passar a produtor de charges. Os textos produzidos circularam no contexto de sala de aula. Os alunos queriam ver e comparar sua

produção com a dos outros, de forma divertida, pois muitos desenhos davam margem para o humor. As melhores charges foram colocadas no mural da sala para que os alunos dos outros turnos pudessem lê-las, pois o ato de escrever pressupõe o ato de ler e um provável leitor.

### **Considerações finais**

Ao final do desenvolvimento desta sequência de ações tendo a leitura como foco central, foi possível vivenciar e constatar que as aulas de linguagem, pautadas no princípio dialógico, em que o aluno é motivado a interagir com o texto e com seus pares e ganha a confiança para se expressar naturalmente, proporcionam o que se costuma chamar de aprendizagem significativa.

Os textos escolhidos para a sequência favoreceram essa interação porque tratavam de temas presentes no universo dos alunos e da sociedade. O trabalho com texto na sala de aula precisa considerar esse fator, uma vez que todo conhecimento novo parte de um conhecimento já posto. Importante ressaltar que o trabalho com o gênero charge foi interessante por despertar nos alunos, no momento da leitura, não apenas o conhecimento linguístico, mas também os conhecimentos de mundo e interacional, onde o conjunto de conhecimentos contribui para a leitura da intencionalidade do texto, nas entrelinhas, do que está posto na superfície textual e do que está implícito. Essa experiência reitera a necessidade de um planejamento sólido e consistente onde a mediação do professor vise desenvolver as habilidades dos educandos para ler e produzir textos, interagindo nas mais variadas situações sociais.

Não bastava simplesmente entregar a charge e as orientações escritas para os alunos, sem antes esclarecer sobre a intencionalidade da atividade, a sistematização do gênero, qual a funcionalidade de uma charge. A mediação do professor é fundamental para instigar questionamentos, complementar e reforçar falas dos alunos contribuindo para uma análise que ultrapasse o senso comum e desperte o aluno para os vários aspectos que envolvem um gênero textual, como no caso da charge. Nesse contexto, a escola estará efetivamente atuando como agente de letramento.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Escrita, Leitura, Dialogicidade.** In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: dialogismo e construção de sentido. – 2. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO Salette Flores.; CASTANHEIRA, Veruska Ribeiro **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 15. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.
- LEFFA, Vilson José. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto.** In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernest. (org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa.** Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo. Contexto, 2012.
- SANTOS, valnecy Corrêa. Oliveira; CAMPELO, Sandra Maria Lemos. **Leitura e construção de sentido: uma experiência com o gênero frase.** Campo Grande, v. 5, n. 14, p. 179 a 196. nov. 2014. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br>
- YGOTSKY, Lev; Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola;** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Luciana Pereira da; WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Leitura**. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). **A tessitura da escrita**. – São Paulo: Contexto, 2013.



## ENUNCIADOS DE ÓDIO COMO PRÓTESE/BENGALA PARA A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA EM ESCOLAS NO ALTO SERTÃO ALAGOANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE “VIOLÊNCIA ESCOLAR”

Ismar Inácio dos Santos Filho (GELASAL; PPGLL-FALE)<sup>1</sup>

José Daniel Cordeiro Pereira (SeMed-Delmiro; UNIRIOS)<sup>2</sup>

### **Introdução: uma contextualização necessária sobre as “pequenas” violências cotidianas no espaço escolar**

No final do ano passado e neste início de ano, o Brasil se viu diante de casos de “violência nas escolas”, um caso na Bahia, outro em São Paulo e o último em Santa Catarina, em setembro de 2022 e março e abril de 2023. Um estudante de 13 anos foi à escola armado e tentou matar seus/suas colegas, que conseguiram fugir dele, menos uma aluna cadeirante, que foi por ele assassinada. A motivação parece ser, dentre outras, o preconceito contra a origem geográfica. O garoto havia mudado de Brasília para uma cidade no interior baiano, entretanto, rejeitava residir no que denominou em suas redes sociais de “merdeste”, em referência à região Nordeste, numa clara inferiorização da região. Noutro caso, também um garoto de 13 anos foi armado à escola e assassinou uma de suas professoras, uma senhora de 71 anos, motivado por *bullying* que sofrera em espaço escolar. Se tomarmos o último caso, parece haver alguma relação entre esses casos de violência em escolas, esses crimes, e a violência sofrida no cotidiano escolar.

Outros casos, como o de Realengo (RJ), em 2011, também apontam para essa relação, tendo em vista que os massacres foram cometidos por ex-estudantes e ex-funcionário das instituições escolares atacadas. Nessa trama de violência, a reportagem “O que está acontecendo nas nossas escolas?”, de Elba Kriss, publicada na revista *IstoÉ*, em 12 de abril deste ano, que trata desses casos recentes

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras-Linguística; Professor Adjunto na Universidade Federal de Alagoas; Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE) E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Docente na Escola Municipal de Educação Básica Professora Virgília Bezerra de Lima (Delmiro Gouveia, AL); Estudante de Direito (UNIRIOS). E-mail: danielcordeiro1943@hotmail.com

no Brasil, ajuda-nos a pensar a respeito dessas violências e a discuti-las, de modo a lançar holofotes sobre o discurso de ódio e a “violência escolar”, que é a temática deste estudo. Este capítulo é fruto de reflexões acadêmicas realizadas entre 2017 e 2018 e mobilizadas para o contexto atual, para ajudar a pensar acerca dessa situação no espaço escolar, aqui focalizando questões de masculinidades e homossexualidades, sob a problematização de questões de gênero e sexualidade. Uma abordagem na Linguística Queer.

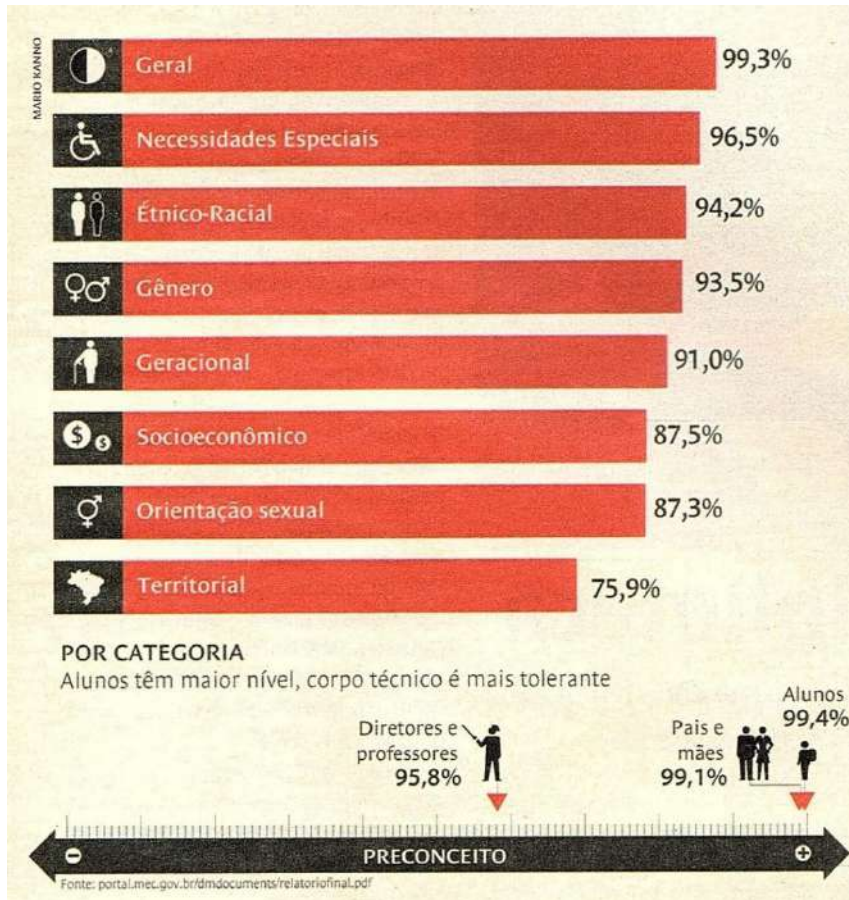
O texto jornalístico antes mencionado é por nós mobilizado nesta Introdução porque já traz em seu título uma pergunta relevante a ser feita sobre o espaço escolar: “O que está acontecendo em nossas escolas?”, seja em relação a esses casos de violência nas escolas, seja em relação às “pequenas violências do cotidiano escolar”, conforme nomeia Debarbieux (2011), ou às “brincadeiras que machucam a alma”, na problematização de Cavalcante (2004), ou às “discriminações”, para Menezes (2008), violências que têm sido comumente, de modo geral, denominadas de *bullying*. De modo a problematizarmos os casos de violência escolar, é o último aspecto que nos interessa discutir, qual seja, as “pequenas” violências no cotidiano escolar, em nosso caso relacionadas às masculinidades homossexuais de jovens estudantes em duas escolas públicas no alto sertão alagoano, na cidade de Delmiro Gouveia.

A problematização feita pela reportagem da revista *IstoÉ* já mencionada se torna aqui importante porque situa a violência nas escolas no contexto dos últimos quatro anos em nosso país, argumentando que há uma alarmante realidade no Brasil em que atrocidades são praticamente autorizadas, em decorrência da instrumentalização do discurso de ódio pela política. Para a jornalista Elba Kriss, a defesa do armamento da população, o achincalhamento da ciência, a ridicularização de nordestinas e nordestinos e a zombaria contra mulheres, por exemplo – acrescentaríamos a zombaria contra gays e pessoas trans – reverberaram e reverberam no coletivo, reverberam em crianças e adolescentes, que ficam sob riscos de cooptação por grupos de ódio na internet. Ou seja, o posicionamento na reportagem, sustentado por reflexões de especialistas, defende que é preciso prestar a atenção às crianças e às/aos jovens, que nessa fase da vida têm visto a internet como um refúgio, tornando-se, então, sujeitos expostos à política de ódio.

Para a jornalista, nos dias atuais, a exteriorização do ódio está disseminada na sociedade, sustentando o discurso de ódio, que incentiva o confronto, faz aumentar a tensão e dispara a violência. Conforme problematiza, essa violência não está só nas redes sociais, mas na família e na igreja, banalizando valores como diversidade e respeito, não prezando pela convivência ética, que priorizaria a cultura da paz, a valorização da vida e a mediação de conflitos. Para Kriss, a atual geração convive e se contamina com incentivos à misoginia, à segregação racial e religiosa, à discriminação à população LGBTQIA+, à xenofobia, escutando e assimilando. É a retórica do ódio. Podemos citar, como exemplo, os “coaches de misoginia”, tal como nomeados por Mariana Serafini, jornalista da revista Carta Capital, em 22 de março de 2023, em referência a homens que em suas redes sociais semeiam ódio contra as mulheres, os chamados *red pills*, casos recentes em nosso país – os *coaches* de masculinidades.

Entretanto, se nos dias atuais a exteriorização do preconceito está disseminada, é preciso entendermos que já vivíamos uma cultura preconceituosa contra as diferenças, como uma “ferida colonial” – quando tomamos as ideias de Von Hunt (2022) – uma cultura que certamente foi potencializada pela política de governo nos últimos quatro anos, tal como também associa a discussão jornalística citada. Nesse sentido, já em 2009 o “Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar” realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e com dados publicados pela revista Nova Escola no mesmo ano, em “Notas sobre educação”, apontava que na escola pública a maioria não tolera diferenças. Os dados informaram que a diversidade não é um tema aceito por estudantes, pais, docentes e gestão escolar. Os resultados demonstraram que as diferenças de idade, de etnia, de orientação sexual e de local de origem, por exemplo, incomodam, estando entre essas o preconceito contra a diversidade de gênero, num percentual de intolerância de 93,5%, e de orientação sexual, com percentual de 87,3%, tal como vemos no gráfico na sequência, figurando um alto índice de rejeição às pessoas T, travestis, transgêneras e transexuais e aos gays, às lésbicas, às pessoas bissexuais, assexuais, pansexuais etc., aquelas vistas como não cisheterossexuais. Esses dados são importantes a serem considerados na pesquisa aqui discutida.

**Figura 01:** Resultados de pesquisa que aponta que na escola pública diferenças sociais não são toleradas.



Fonte: Nova Escola (Set/2009, p. 48).

Esses dados são alarmantes, pois, de modo geral, indiciam a recusa às diferenças, sejam os aspectos discutidos por Elba Kriss, sejam os dados em gráfico apontados, e em específicos os relacionados a gênero e a sexualidade. A respeito desses aspectos da nossa cultura, Colling (2015), em dossiê na revista *Cult*, intitulado “Ditadura Heteronormativa”, argumenta que os preconceitos contra sexualidades e gêneros dissidentes promovem violência física e violência simbólica e impactam o desenvolvimento cultural de nossa

sociedade – são preconceitos fundados na noção de que a pessoa heterossexual é a única pessoa normal e sadia. Nessa direção de posicionamento, segundo esse pesquisador, vivemos uma cultura que insiste em não reconhecer e não aprender com as diferenças. Ao mobilizar o estudo de Denilson Lopes, Colling (2015) sustenta que as pessoas preconceituosas perdem de aprender outras formas de estarmos juntas, outras formas de encontros e outras formas de subjetividades. Assim, tal como problematiza Tiburi (2015), estamos diante de um “regime de pensamento autoritário”, em que não existiriam outros pontos de vista, outros desejos e outros modos de ser e de viver.

Nesse contexto de violências, físicas ou simbólicas, quando questionado a respeito de que tipos de atos se enquadram no termo “violência escolar”, Debarbieux (2011), em entrevista à Nova Escola, responde que são atos como o massacre de Realengo (RJ) – acrescentaríamos, atos como o de Barreiras (BA), em 2022, o de São Paulo (SP) e o de Santa Catarina, em 2023, que são casos de violência explícita, mas também os atos de violências cotidianas no espaço escolar. No entanto, o pesquisador observa que “A violência explícita, com agressões físicas ou mortes, é muito excepcional e infelizmente difícil de neutralizar porque constitui crimes como outros quaisquer” (DEBARBIEUX, 2009, p. 27). Entretanto, para ele, que realizou ampla pesquisa no Brasil sobre violência nas escolas, “é preciso tratar as pequenas violências do cotidiano para evitar as mais graves” (DEBARBIEUX, 2009, p. 28). Desse modo, acredita que atos de violência no cotidiano escolar, que se dão nos grupos de estudantes, tal como receber um apelido maldoso ou sofrer empurrões, podem ser considerados banais, atos simples, mas que não o são, pois se repetem à exaustão e se tornam graves. Para esse pesquisador, um grande número de estudantes é agredido diariamente por “pequenas” violências do cotidiano. Ao falar sobre o *cyberbullying*, argumenta que

(...) a violência começa no horário das aulas e continua durante o restante do dia e a noite inteira. O aluno [a aluna] recebe uma metralhada de mensagens no celular, em seu e-mail ou nas redes sociais, como o Facebook. É muito difícil quebrar a lógica de que insultar o[a] colega (...) é engraçado. E não há outra solução a não ser intensificar a colaboração existente entre a escola e a família. (...) Apenas com repressão, não diminuiremos as taxas de violência, já que o objetivo não é punir os

culpados [as culpadas], mas evitar que haja vítimas (...) [inserções nossas] (DEBARBIEUX, 2009, p. 28)

Frente a essas situações de violência, sejam as violências de agressão explícita, sejam as violências do cotidiano, que “machucam a alma”, na discussão de Cavalcante (2004), e se há possível relação de causalidade entre as violências simbólicas e as violências físicas, no sentido de que as primeiras implicariam nas últimas, é preciso, de acordo com Debarbieux (2009) e Menezes (2008), reconhecer as violências do cotidiano escolar e discuti-las. É nesse sentido que o estudo aqui abordado se realiza. Partindo da experiência docente<sup>3</sup> de Daniel Pereira, na condição de professor-pesquisador, nos termos de Nóvoa (2001), torna-se possível afirmarmos que, no contexto educacional estudado, a identidade do menino gay, ou considerado gay, é recorrentemente interpelada através de enunciados como “viadinho”, “bicha”, “doente”, “mona” e “sensível”, dentre outros. Em cenas de violência simbólica, na maioria das vezes, sempre os meninos gays, vistos como não-heterossexuais (ou considerados gays), são chamados por esses nomes e não por seu próprio nome. Essas “nomeações” (RAJAGOPALAN, 2003; PFEIL e PFEIL, 2022) são proferidas por meninos que se reconhecem como masculinos heterossexuais contra os outros meninos que são considerados dissidentes da sexualidade inteligível, do gênero inteligível. Por ser uma prática recorrente nos espaços da escola, questionamo-nos quais significados são produzidos na enunciação desses dizeres, no sentido de questionar: *Que significados propõem esses meninos-estudantes enunciadores, que se reconhecem como meninos heterossexuais, sobre*

---

<sup>3</sup> É importante esclarecermos que o estudo ora apresentado foi realizado entre 2017 e 2018, momento em que Daniel Pereira, docente de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Auxiliar de sala, em anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas no município de Delmiro Gouveia, alto sertão alagoano, começou a participar do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), motivado pela leitura do livro “Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades”, em especial pela leitura do capítulo “Sexo, sexualidade e gênero na formação de professores”, de autorias de Ismar Inácio dos Santos Filho, docente no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão) e coordenador-líder do referido grupo de pesquisa. Nesse estudo, Ismar Inácio dos Santos Filho assumiu o papel de orientador, numa “supervisão dialogada” (nos termos de Nóvoa (2001), e Daniel Pereira o de um “professor reflexivo”, na iniciação à pesquisa, tendo escrito inicialmente este texto (antes não publicado), que na versão atual foi revisado e adaptado pelo orientador, para que os dados passassem a fazer sentido no contexto atual das violências nas escolas, configurando na escrita a parceria acadêmica já anteriormente estabelecida.

*seus colegas considerados “viados”? Essas nomeações são mesmo práticas de violência?*

Para refletirmos melhor, faz-se necessário uma análise enunciativo-discursiva da nomeação e das “performances” (BORBA, 2014) registradas diante das cenas de discurso de ódio “presenciadas” na experiência docente, em diálogo aqui com as ideias bakhtinianas, em Bakhtin/Volochínov (2004), e ancorada em pressupostos de um estranhamento *queer*, em Louro (2007), em sentido de, ao analisarmos as cenas, desconfiar, suspeitar, de posicionamentos culturalmente “coerentes”, estranhando as coisas e os sujeitos demasiadamente respeitáveis e intocáveis. Visamos, então, compreender a noção que esses meninos-estudantes agressores têm sobre gênero e sexualidade e o porquê de usarem uma linguagem específica contra os indivíduos que são considerados por eles “diferentes”, não machos. O *corpus* de pesquisa é constituído por cenas de nomeação/caracterização pejorativa de jovens meninos no contexto escolar. São aqui mobilizadas quatro cenas que são marcadas por discursos de meninos, que apresentam uma faixa etária entre 12 e 14 anos de idade, em direção a outros meninos.

Esse estudo tem importância para a docência na Educação Básica, porque, diante dos dados que foram gerados, estudados e analisados, o objetivo é proporcionar inteligibilidade sobre a vida dos “sujeitos *queer*” no cotidiano escolar, nesse caso, meninos que são considerados não válidos e que são colocados à margem, sendo apagados na/pela sociedade, de modo geral, e na sociabilidade escolar. Também é de grande valia para o papel docente, quando pensamos com Nóvoa (2001) que o/a docente se forma na escola, com postura

---

<sup>4</sup> Ao usarmos a expressão “sujeitos *queer*” estamos em diálogo com McBeth (2019), que usa o nome “*queer*” e os sintagmas nominais “crianças *queer*” e “estudantes *queer*” para se referir a meninos e a meninas que fugiam em seus modos de ser do padrão de gênero e sexualidade estabelecido pela cultura heteronormativa, nos Estados Unidos, ao longo do século XX. *Queer* foi/é usado como um xingamento, mas tem sido recontextualizado, positivado, desde o final do século XX, por pessoas *queer*, no sentido de dizerem “Eu sou *queer*. E daí? Vocês vão ter que me aturar!”. McBeth (2019), na obra “*Queer Literacies – Discourses and Discontents*”, usa “*queer*” não como interpelação pejorativa, mas como nomeação de orgulho. Também nessa direção, o jornalista Douglas Roehrs, em 2023, utilizou a expressão “comunidade *queer*” e “pessoas *queer*”, no contexto brasileiro, justificando seu uso por seu peso sociocultural e, conforme argumentou, para “ressignificar uma palavra antes utilizada para machucar”. Seguimos, então, esses posicionamentos políticos ao usarmos aqui também a expressão “sujeitos *queer*” e outras nessa direção semântica.

reflexiva, porque tem o potencial de contribuir para que os enunciados agressivos citados anteriormente possam ser discutidos e trabalhados na escola, para que, quando proferidos, em seu tom de xingamento, de retórica de ódio, não sejam tomados pelo “outro” com a proposta de sentidos com a carga histórica que eles carregam, a de invalidar vidas, do mesmo modo para que os agressores possam reavaliar seus posicionamentos. Esse estudo ganha relevância na formação docente.

Além disso, este é um trabalho que tem grande relevância para o meio acadêmico, porque pode gerar novos conhecimentos sobre como lidar com os discursos emergentes e a retórica de ódio contra meninos e meninas *queer* no espaço escolar. Também é importante para a área social, porque discute uma temática que tem causado e ainda causa grandes transtornos, conflitos e dúvidas na sociedade em geral e na comunidade escolar, porque é pouco discutida. Além disso, o conhecimento que paira acerca das pessoas dissidentes de gênero e sexualidade é o que foi transmitido de geração para geração, caindo sempre no bioconhecimento (McBETH, 2019), que pauta os sujeitos por sua genitália e pelas expectativas daí decorrentes. Portanto, falar sobre gênero e sexualidade ainda é algo contracultural para a sociedade conservadora como a nossa, que pensa que tal abordagem implicaria contra a autoridade dos pais e das mães sobre a educação dos seus filhos e suas filhas e que essa discussão no espaço educacional seria um estudo para impor e ensinar os seus filhos e suas filhas a tornarem-se homossexuais ou lésbicas, quando na verdade são estudos de identidades de gênero e sexual, preocupados com uma educação que preze pelo desenvolvimento psicossocial saudável, como bem discute Santos Filho (2016).

Na sequência, tratamos sobre a área de conhecimento na qual nos filiamos, qual seja, a Linguística Queer (SANTOS FILHO, 2020; BORBA, 2020), posteriormente, discutimos a respeito de outros saberes que são convocados na pesquisa, numa perspectiva trans-indisciplinar, em continuidade realizamos a descrição e a análise das cenas, e, por fim, tecemos nossas considerações finais.



## **Linguística Queer:** uma abordagem discursiva e sociolinguisticamente inovadora

Na realização deste estudo, filiamo-nos à área da Linguística Queer (doravante LQ), um campo do saber nos estudos em linguagem, que, para Santos Filho (2017b), é uma linguística subversiva, cínica e ousada, porque proporciona ao/a pesquisador/pesquisadora possibilidades de realizar práticas ressignificativas dentro dos estudos de linguagem. Para esse linguista, na LQ realizamos estudos em linguagem que proporcionam reflexões sobre as escolhas linguístico-discursivas, e/em performances, nos processos interativos, que estão para a manutenção ou subversão de gênero e sexualidade, procurando investigar práticas discursivas de sujeitos dissidentes de gênero e de sexualidade, bem como práticas discursivas normalizadoras. Objetiva, assim, estranhar, queerizar, a normalidade. Dessa forma, a LQ vai assumindo uma perspectiva de linguística sociocultural, na perspectiva de Bucholtz e Hall (2005), fruto do caráter de diálogo entre os estudos em linguagem com a teoria *queer*, bem como ensina Finegan (1997).

No tocante à contextualização histórica da LQ, mobilizamos os estudos de Finegan (1997), Kira e Hall (1997), Borba (2020) e Santos Filho (2020 [2015a]; 2020 [2015b]), que argumentam que essa área, em seu nascimento, na década de 1990, a priori, pode ser compreendida como uma sociolinguística sociocultural, um campo de saber a ser construído para abordar a intersecção linguagem, gênero e sexualidade. Finegan (1997) diz, no prefácio de “Queerly Phrased – language, gender, and sexuality”, coletânea de textos considerada o primeiro livro da área, organizado por Anna Livia e Kira Hall, em 1997, que essa é uma área que nasce em rivalidade com a Linguística e no campo dos estudos sociolinguísticos. Porém, podemos compreender que os estudos sociolinguísticos mencionados estão mais para uma sociolinguística interacional, e menos para uma sociolinguística variacionista, visto que, segundo argumenta, essa área “examina o discurso como é construído e co-construído, moldado e remodelado, nas interações da vida cotidiana e como reflete e cria as realidades sociais dessa vida” (FINEGAN, 1997, p. v). Para esse pesquisador, a LQ é uma área “sociolinguisticamente inovadora”. Segundo problematiza, o livro, e a LQ, é importante para a escolaridade

linguística e sociolinguística. Afirma ainda: “Também é importante para as pessoas cujas vidas são afetadas pela expressão *queer*, e como os ensaios neste livro documentam e demonstram, essa categoria inclui todos nós” (FINEGAN, 1997, p. v). Diríamos, inclui todos.

O que seria então a “expressão *queer*”? Nessa abordagem, entendemos que, antes dos ativismos das décadas de 1980 e 1990, no contexto do HIV/Aids<sup>5</sup>, no contexto norte-americano e anglo-saxão, o termo *queer* apresentava uma carga semântica para envergonhar, menosprezar e insultar o sujeito considerado não-heterossexual. Assim, de acordo com Louro (2016, p.39), “*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”. Segundo Spargo (2006, p.13), “(...) o termo ‘*queer*’ pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todos os casos se define em oposição ao normal ou à normalização”. Nas palavras de Butler (2002), *queer* era usado para operar uma prática linguística para envergonhar o sujeito nomeado, num ato de humilhação. De acordo com as ideias de Misckolci (2014), *queer* era usado como injúria. Todavia, ancorados nos estudos mencionados, compreendemos que, em decorrência dos ativismos do final do século 20, o pronunciamento do termo *queer*, diferentemente, tornou-se um ato performativo com potencial insurgente, porque o sujeito ao ser interpelado/xingado, humilhado, se reconhecia nesse lugar *queer* e concordava estar nele, mas, agora, ressignificando-o, positivando-o. Se *queer* carregava a semântica de um discurso de ódio, de perseguição e de insulto contra os homens e as mulheres homossexuais, lésbicas, bissexuais, transgêneros, passa a ser mobilizado como afronta à normalidade cisheterossexual. Em tradução, *queer* seria em nossa língua “transviado/a”, conforme Bento (2017), “bicha”, “sapatão” e “traveco”, por exemplo.

Nesse sentido, conforme nos informam esses estudos na área, para reverter a carga semântica de humilhação e serem reconhecidos como sujeitos válidos na/pela sociedade, participou, anteriormente às décadas mencionadas, a prática contracultural, tais como “A Revolta de Stone Wall”, em 1969, configurando-se como um ato de resistência

---

<sup>5</sup> É importante compreendermos que, na epidemia do vírus HIV/Aids, os *queers* eram vistos como os únicos culpados pela propagação da doença, tendo, assim, atendimentos de saúde negados, como forma de punição, visando como resultado o extermínio dos relacionamentos afetivos, sexuais e amorosos entre os sujeitos “dissidentes” em gênero e sexualidade. No Brasil, a AIDS foi nomeada de “peste gay”.

das “pessoas *queer*” (McBETH, 2019) contra seus opressores, e, em 1973, a retirada da homossexualidade da lista de doenças mentais, por exemplo. Assim, diante do absurdo tratamento contra os sujeitos *queer*, no decorrer da década de 1990 surgiu o grupo ACT UP (AIDS Coalition to Unleash Power), protestando contra a omissão de políticas públicas para atender aos sujeitos considerados subversivos em gênero e em sexualidade e contra às falácias sobre a Aids, no sentido de que essa não era uma “peste gay”. Em seguida, houve a criação do grupo “Queer Nation”, com o discurso “We’re here, we are queer, get used to it”, promovendo passeatas nas ruas, organizando campanhas midiáticas e artísticas contra a homofobia e a transfobia, com o objetivo de acabar com a violência contra as “pessoas *queer*”, as pessoas transviadas.

Partindo do pensamento de Santos Filho (2020 [2015a]), nas enunciações como “We’re here, we are queer, get used to it!” está presente o grito daqueles e daquelas que não eram dignos de lutos, como forma de reivindicar os seus direitos e serem reconhecidos como cidadãos e cidadãs. Santos Filho (2020 [2015a]) diz que o movimento “Queer Nation” foi um grande ato performativo insurgente, porque recontextualizou, ressignificou, o termo *queer*, de nomeação de menosprezo a sentidos positivos. É nesse contexto de recontextualização da noção de *queer*, seja no ativismo ou na pujante teoria *queer*, que nasceu em 1997 a LQ, com a publicação do livro “Queerly Phrased: Language, Gender and Sexuality” (LÍVIA e HALL, 1999), com o objetivo de propor reflexões e estudos a partir dos itens lexicais de identidades sexuais alternativas, da fala *queer*, valorizando aspectos peculiares presentes na fala desses sujeitos, e os usos do seu sistema linguístico. No prefácio da referida obra, conforme já abordamos, Finegan (1997) pontua que esses são estudos de caráter sociolinguístico que contemplam em seu arcabouço teórico-metodológico uma perspectiva interdisciplinar, na qual a “identidade” é compreendida em processo, de dimensão performativa, afastando-se, dessa forma, da ideia de uma identidade “primária”, fixa (BUTLER, 2003), afastando da noção de que a linguagem é a expressão do lugar do(a) falante. Para os estudos em LQ, “dizer é fazer”.

Nessa perspectiva, para McBeth (2001), em uma resenha de “Queerly Phrased”, a LQ tem base numa noção de língua que nos permite performatizar e realizar os lugares de gênero e de sexualidade

no mundo, no sentido de que a maneira como usamos as palavras nos permite performar quem somos, quem queremos ser, quem podemos ser, sendo uma forma de nos render ou resistir às forças socioculturais que por meio de suas regras/normas tentam definir quem e como devemos ser. Tal como argumenta Santos Filho (2020 [2017a]), em 1997, a LQ tendeu a analisar os usos linguísticos dos sujeitos *queer*, tal como temos como exemplo o trabalho de Hall (1997), que analisa os usos linguísticos das hijras, na Índia, compreendidos como manipulação de gênero, e no Brasil, um estudo semelhante, a partir de Borba e Ostermann (2008), que analisa os discursos de travestis, analisando os usos linguísticos dos sujeitos *queer* e o uso que faz da língua em sua “comunidade”. Passadas algumas décadas desde a primeira publicação, e tendo chegado ao Brasil, em 2006, com Borba (2015 [2006]), a LQ é entendida como problematização das normas de inteligibilidade e suas subversões que ganham vida nos discursos e na cultura cisheteronormativa, configurando-se, portanto, como um estudo em linguagem no qual o seu objeto é a relação entre sujeito, linguagem, significado e performatividade, em nossa cultura cisheteronormativa. Essa área dos estudos linguísticos, nos estudos desenvolvidos por Santos Filho (2020 [2017a]), tem caráter enunciativo-discursivo, porque estabelece um diálogo com a demanda da tradução cultural e acontece através da análise textual, em caráter enunciativo-discursivo.

Portanto, Santos Filho (2017b), em sua palestra no 4º Colóquio de Letras e Linguística (COLL), que aconteceu na Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões, pontua que a LQ é uma proposta de estudos em linguagem que permite refletir sobre a construção enunciativo-discursiva de sujeitos válidos e sujeitos não válidos, de modo a fazer refletir sobre a vida em sociedade em tempos de intolerância aos desobedientes de gênero e de sexualidade, seja interpretando os textos que visam controlar os corpos, seja analisando textos que se propõe à recontextualização da vida dos sujeitos, trazendo, também, esses sujeitos para os estudos acadêmicos, dando-lhes voz e reconhecibilidade.

Voltando à noção de língua, podemos recorrer ao pensamento de Moita Lopes (2013), para quem a língua é um rizoma, sendo assim capaz de contemplar as transformações que sempre estão acontecendo no mundo. Portanto, a ideia de língua como um sistema

autônomo e fechado é secundarizada, pois, segundo argumenta, esse modelo apaga o sujeito e os usos que ele faz da língua, que agora passa a ser vista como trama instável de fluxos, como um sistema linguístico que é psíquico, cognitivo e histórico, que vai se configurando a partir do momento em que o sujeito faz seu uso, no sentido de que a língua está em sintonia com a vida do ser humano. Assim, já que a língua está conectada a esse mundo de fluxos, não podemos deixar de considerar as enunciações como um ato de fala em seu caráter performativo, no sentido de que produzem nomeações válidas, ou inválidas, performando sujeitos e corpos. Podemos entender também que os discursos se renovam e outros sentidos vão sendo gerados no momento da interação, estando esse ato performativo vinculado a uma cadeia de citações, à iterabilidade do discurso, nas ideias de Butler (2003) e Louro (2007; 2015; 2016). Ou seja, as enunciações, as nomeações, repetem discursos que foram reproduzidos anteriormente, ganhando, assim, força e poder, para que, por exemplo, possam ter sentidos pejorativos. Mas, é importante considerarmos que um ato performativo não logra êxito quando a proposta de sentido realizada pelo “eu” não é “aceita” pelo o “outro”.

Nessa área, o sujeito é visto, partindo das ideias de Louro (2016), como um viajante pós-moderno, porque é constituído no trânsito, em processos de transformação, não sendo visto como um sujeito dado, pronto e acabado, isso porque é considerado histórico, cultural e discursivo. Dessa forma, não obedece necessariamente à sequência sexo-gênero-sexualidade, inteligível, modelo na qual os corpos e as identidades são compreendidos como definidos desde o nascimento, compreensão sob a norma de que o sujeito seria determinado através do órgão sexual, que, em coerência, definiria seu gênero e sua sexualidade, definindo com quem deve se relacionar sexual e amorosamente. Diferentemente, o sujeito, nas ideias de Louro (2016), noção assumida na LQ, não se restringe a essa ordem imposta pela sociedade conservadora, cisheteronormativa. É considerado um sujeito mutável, logo, com possibilidades de manutenção, mas também de subversão, das normas/regras de gênero e sexualidade.

É nesses parâmetros da LQ que realizamos o estudo sobre as nomeações e performances (linguístico-corporais) de jovens alunos, que se consideram heterossexuais, contra outros meninos alunos, que são vistos como não homens. Nessa trama, questionamo-nos: Que

*repetição de discursos há nas nomeações de “bicha”, “sensível” e “mona”, na escola? Que sentidos produzem? Logram êxito? Geram violência?*

**Diálogos com outros saberes...** “discurso de ódio”, “bullying” e “cabra-macho”

Na reflexão aqui proposta, fez-se preciso agenciar aportes teóricos de outras áreas de conhecimento, tais como a noção de “discurso de ódio”, reflexões sobre o espaço da escola e o “bullying”, além de uma discussão sobre ser homem na cultura sertaneja nordestina. Entendemos, então, que estamos diante de um objeto de estudo complexo, tal como nomeia Signorini (1998), ao discutir sobre a necessidade da projetos de estudos em linguagem com percursos transdisciplinares, visto que, assim, ao realizar investigações de práticas discursivas, passamos a entendê-las como uma “mistura”, nas quais participam sujeitos e contextos, por exemplo. Logo, ao abordar um objeto complexo, híbrido e múltiplo, a área de saber necessita ser uma “área de interfaces”. Se a pesquisadora se refere à Linguística Aplicada, nós na LQ assumimos também essa postura investigativa, em diálogos com pesquisadores como Borba (2020), Moita Lopes (2006; 2013) e Santos Filho (2020).

Para melhor compreendermos a cenas de xingamentos contra meninos no ambiente escolar de duas escolas em Delmiro Gouveia (AL), trazemos as ideias de Louro (2016), em seu artigo “Discurso de Ódio”, no qual pontua que a educação é marcada por discursos carregados de positividade e de normas, que estão cada vez mais fortes dentro do âmbito escolar e têm causado conflitos, insultos e mágoas. Louro (2016) denomina esses insultos de “discurso de ódio”, afirmando que pela força com que esses insultos e as injúrias têm se propagado no campo da sexualidade contra os sujeitos queer, transviados, acabam tornando-se performativos. Ou seja, para ela, quando alguém é chamado de “bicha” ou “viado” pode se reconhecer ou não nessa posição de sujeito, “concordando” com o sujeito agressor, ou ressignificando os xingamentos, mostrando que eles podem assumir outros sentidos, na ideia de que podem afirmar “ai que delícia, que delícia ser viado”, tal como no hit musical que viralizou no carnaval de 2018, conforme pode ser ouvido no [link](#) <

[https://www.youtube.com/watch?v=nFZ\\_Lkeql6s](https://www.youtube.com/watch?v=nFZ_Lkeql6s) >. Ou seja, a nomeação “bicha”, “sensível”, pode interpelar e humilhar. No entanto, é certo que na contemporaneidade estamos diante de uma “multidão transviada”, que afronta e revida. Nesse sentido, para essa pesquisadora, discursos pejorativos, como as nomeações mencionadas contra os *queer*, contra as pessoas transviadas, não são neutras. Para ela, na verdade, apresentam uma carga histórica de desprezo e humilhação. Portanto, ao utilizar uma mesma linguagem para nomear, estão aí se efetivando dadas declarações ou interpelações, e porque é repetido, reitera o mesmo discurso diversas vezes ao longo da existência do sujeito, reiterando a semântica de desprezo e de humilhação. Nesse sentido, nomeações/caracterizações de “bicha” e “mona” na escola se confirmam como discursos de ódio, porque visam humilhar, porque são recorrentes e porque seus usos estão direcionados contra meninos considerados homossexuais, visto aí como não normais.

Em sintonia com as reflexões de Louro (2016), o advogado Lins (2017), no jornal “Bom Dia – AL”, diz que o termo *bullying* foi criado na década de 1980 e o conceitua como um comportamento que as pessoas têm contra outras, com o objetivo de amedrontar, intimidar, oprimir e perseguir, gerando, dessa forma, agressões físicas e morais. O advogado pontua que a escola acaba sendo o espaço no qual acontece frequentemente esse tipo de comportamento e que, portanto, as instituições de ensino devem acompanhar o seu corpo discente para que esse tipo de violência não venha a acontecer e a desencadear um problema maior, como a morte. Conforme já vimos na introdução, com Debarbieux (2009), o discurso de ódio ao se repetir à exaustão torna-se grave. Lins (2017) reforça que acaso os(as) docentes constatem este ato na escola devem comunicar aos pais e as mães, porque eles e elas ainda são a figura essencial para orientar o filho ou a filha, e juntos com a escola cessarem esse comportamento perseguidor. O advogado pontua que, visando cuidar mais desses sujeitos oprimidos, está tramitando um projeto de lei no Congresso, mas que ainda não foi aprovado. No entanto, ele reforça que o comportamento do *bullying* gera comportamentos que desencadeiam lesão corporal, injúria racial, quando o sujeito é tratado por apelidos pejorativos. Portanto, diante destas ações, há punições que estão presentes no Código Penal Brasileiro.

Nessa compreensão, com Louro (2016) e Lins (2017), as cenas presenciadas nas escolas no alto sertão alagoano são cenas de bullying, especificamente cenas de discurso de ódio, pautadas na norma social-moral de que as pessoas válidas, vivíveis, são as que são cisheterossexuais, que se reconhecem no gênero (e na sexualidade) que lhe foi atribuído no nascimento, em coerência com sua genitália. Todavia, nessa compreensão também, Louro (2015) esclarece que a censura ou a criminalização dos discursos de ódio não são as melhores estratégias de enfrentamento, pois, para ela, censurar ou criminalizar os xingamentos atinge a um indivíduo, aquele que proferiu o discurso de ódio, mas não atinge o discurso, que continuará em circulação. A pesquisadora aponta, então, para a estratégia de desconstrução dos discursos, no sentido de mostrar como são construídos, visando enfraquecê-los. Nessa estratégia, para ela, entraria também a subversão da linguagem, num processo de apropriação e ressignificação, tal como ocorreu com o termo *queer* no contexto anglo-saxão no final do século XX. Nessa direção, é preciso reconhecer essas violências no espaço escolar e discuti-las, não no sentido de punir o agressor, mas de fazer pensar diferente, bem como já alerta também Debarbieux (2009). Nossa reflexão aqui vai nessa direção.

Colocamos em consonância com os pensamentos de Louro (2016) e Lins (2017), as ideias do historiador Albuquerque Júnior (2010; 2012), discutidas no seminário “A reinvenção do Nordeste: arte e pensamento”, estudo em que discute sobre *playboys*, “cachorras” e o mundo das bandas de forró eletrônico na cultura nordestina, discutindo sobre as novas faces do machismo e do regionalismo nordestino. Essa é uma discussão importante porque associa o uso de carro por homens no Nordeste a fetiche, ostentação, *status*, virilidade e machismo, argumentando que quanto maior a potência do som do carro, menor o pênis, e vice-versa. Para Albuquerque Jr. (2010; 2012), somos uma sociedade das marcas e vivemos numa sociedade muito atravessada por esses processos de simbolismo, que produzem fronteiras sociais, limites, gerando toda uma cartografia social, que é definida pelas marcas, tais como um tênis, uma determinada marca de roupa, um carrão e um som. Para ele, no Nordeste, o machismo se firma por essas marcas. Essa reflexão se faz de grande relevância para problematizarmos a posição de si, e em relação ao “outro”, de jovens estudantes do sertão alagoano, em relação a gênero e a sexualidade,



em relação à noção de homem. *Que modos de ser e que acessórios, que “marcas”, agregam valor à masculinidade?*

De acordo com Albuquerque Júnior (2010; 2012), a forma de firmar a masculinidade na cultura nordestina está relacionada com a figura do cabra-macho, que surgiu no começo do século XX, que tinha como referência o vaqueiro, o jagunço, o coronel e o cangaceiro, que, para marcarem a sua masculinidade portavam uma faca peixeira, uma arma de fogo, andavam num cavalo, derrubavam um boi, domavam e dominavam um cavalo. Então, o historiador argumenta que nos dias de hoje o masculino ainda é essa figura. Albuquerque Júnior (2010; 2012) pontua que esses símbolos usados para afirmar a masculinidade funcionam como prótese/bengala para sustentar as inseguranças masculinas com sua sexualidade. Segundo ele, essa insegurança é causada porque as mulheres estão cada vez mais revolucionárias, configurando modos de ser que vêm propondo, exigindo e construindo outras novas formas de ser do masculino. *E em relação às homossexualidades? No campo educacional, os xingamentos dos meninos que se reconhecem como heterossexuais contra outros meninos que são considerados homossexuais funcionam como prótese/bengala para firmar a masculinidade deles, ao negar a masculinidade de cabra-macho dos outros?*

Estabelecemos aqui uma conexão entre a pesquisadora e os pesquisadores supracitados, com a fala do secretário da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (ABGLT), Wolf (2017), e o ativista em defesa dos direitos para os cidadãos LGBTQIA+, Tufvesson (2017), quando participam do debate realizado na TV Escola, no programa Salto Para o Futuro, com a temática “O papel da escola no combate da homofobia”. Wolf (2017) diz que os dados apresentados no início do programa, referentes a 2015, mostram que 73% dos alunos LGBTQIA+ no Brasil sofreram alguma agressão verbal na escola por conta da orientação sexual. Esse dado nos leva a entender como se encontra o panorama desses estudantes. Segundo ele, para obtenção desses dados foi realizada uma pesquisa de autodeclaração e os alunos disseram que por causa da identidade de gênero e da orientação sexual sofrem agressões/bullying. Destaca que uma das consequências desse comportamento é a evasão escolar. Esses dados sobre preconceitos no espaço escolar sustentam os dados

apresentados pela Nova Escola, em 2009, e mencionados na Introdução deste capítulo.

Em seguida, Tufvesson (2017) argumenta que a informação é a melhor arma contra o preconceito e que a trans-homofobia é uma burrice e vem de uma distorção mental, porque sempre parte do cidadão que tem insegurança em relação a sua orientação sexual. Ele frisa que não pode imaginar que uma pessoa segura da sua sexualidade irá se importar com a sexualidade do outro. Todavia, cabe uma observação: é importante considerarmos, com Colling (2015), que vivemos uma cultura de recusa às dissidências, para que não apenas coloquemos o agressor no lugar de doente, mas de preconceituoso, de recusa e de ódio. Não podemos esquecer do ranço colonial que continua como uma “ferida” na contemporaneidade. Para reverter essa situação no âmbito educacional, Wolf (2017) afirma que é preciso pensar em políticas públicas relacionadas à “comunidade” LGBTQIA+, pensar numa escola sem mordada, numa escola que possa discutir assuntos relacionados a gênero, por exemplo, porque ninguém estimula o outro a ser gay, lésbica ou trans, já que entendemos que as pessoas se reconhecem e esse é um processo individual, uma demanda intersubjetiva. Para finalizar sua fala, ele frisa que muitas vezes o aluno heterossexual de tanto repetir os mesmos discursos pensa que não é mais preconceito, mas que o aluno que é interpelado pelo apelido sempre será vítima do *bullying*. Ao recuperarmos as ideias de Debarbieux (2009), concordamos que não podemos permitir que os sujeitos no espaço escolar continuem pensando que xingar é um ato engraçado.

Em nosso estudo, a problematização sobre discurso de ódio, sobre *bullying*, incluindo aí reflexões sobre a masculinidade no Nordeste, se faz de grande relevância, para, numa abordagem transversal, ler as cenas de discurso de ódio tomadas como *corpus* de nossa investigação, em perspectiva de práticas discursivas situadas. Nesse sentido, realizamos um estudo em LQ, preocupado com a vida, por percursos transdisciplinares, muito mais do que apenas interdisciplinares.

### **Cenas de discurso de ódio, e revides:** nomeações e performances (algumas decisões metodológicas, descrições e análises)

Este trabalho apresenta um objeto tomado como complexo, exigindo que o estudo não se restrinja aos conhecimentos da área da Linguística. Solicita o atravessamento, assim, por outras áreas de conhecimento, em um processo, tal como denomina Signorini (1998), de transdisciplinar, porque são agenciados conceitos e teorias de outras disciplinas, tais como as noções de “discurso de ódio”, as “novas faces do machismo” na cultura nordestina, a escola e o seu papel diante do discurso de ódio, o *bullying*. Nesse sentido, a investigação acerca do objeto de estudo aqui delimitado, as cenas de enunciações de garotos contra outros garotos no ambiente escolar, que já podemos antecipar que são cenas de xingamentos, reúne e interliga diversos saberes. Moita Lopes (2006), no início dos anos 2000, conceituou esse tipo de estudo de *indisciplinar*, visto que os conhecimentos estão conectados entre si, não sendo separados, numa área de interfaces, tal como já discutimos com Signorini (1998). Essa união de diferentes lugares conceituais visa quebrar as barreiras que existem no conhecimento disciplinar, visando a produção de novas interpretações.

Nessa configuração, o *corpus* da investigação é formado por “cenas de nomeação pejorativa”, cenas interativas pautadas em discursos proferidos de maneira irônica ou agressiva por alunos, para tratar/chamar os sujeitos que se reconhecem como homossexuais ou que eles consideram que são homossexuais. Na “supervisão dialogada” para este estudo, nos termos de Nóvoa (2001), a recomendação para a geração do *corpus* foi a de que i) se descrevesse as cenas de *bullying*, narrando o que se via e o que se escutava, no ambiente escolar, ii) informando em que momentos as cenas aconteciam, iii) dizendo quem falava e para quem falava e iv) contando as possíveis reações dos sujeitos envolvidos. Nessa orientação, o interesse docente deveria recair sobre as performances, linguísticas e corporais, dos sujeitos envolvidos nas referidas cenas. De maneira a configurar uma prática docente reflexiva, em diálogo com Mingues e Aratanga (1998), sobre a escrita de um diário do cotidiano escolar, a decisão metodológica para a análise das cenas foi a de que, após descrever o que se vê e o que se ouve, se “explicitasse” o que pensa a

respeito do que vê e do que ouve no cotidiano escolar nas cenas de bullying, tratando, então, da matéria-prima de um diário. Nesse caso, a leitura das cenas apresentará “o que se pensa”. No entanto, aqui, nessa leitura, “o que se pensa”, recai para o plano da inferência, da análise, informada pela compreensão *queer* acerca da interface linguagem, corpos e sujeitos, sertão, Nordeste e masculinidades.

As cenas descritas e analisadas no próximo tópico aconteciam com frequência nas salas de aula, nos corredores e nos banheiros masculinos em duas escolas em Delmiro Gouveia (AL), no alto sertão alagoano – numa escola Daniel Pereira ministrava aulas de Língua Inglesa nos anos/turmas: 6º ano A, B, C, e Língua Portuguesa, no 7º ano A, anos finais do Ensino Fundamental, e na segunda escola é auxiliar de sala. Os sujeitos envolvidos nas referidas cenas são os sujeitos que se reconhecem como heterossexuais, com características e comportamentos de cabra-macho, tais como, ser forte, grande, calças não muito apertadas, gestos, falas, voz, poses e traços que os vinculam à noção de um homem heterossexual inteligível (SANTOS FILHO, 2020 [2017a]), à figura de “cabra-macho”, que surgiu no começo do século XX, tendo como referência o vaqueiro, o jagunço, o coronel e o cangaceiro, conforme Albuquerque Jr. (2010; 2012). Os outros sujeitos das cenas são meninos que não atendem e nem se enquadram nessas regras/normas da cultura heteronormativa, isto é, são meninos que poderiam ser considerados dissidentes de gênero e de sexualidade, passando a serem vistos como sujeitos não válidos e não dignos de sobreviver, de viver, como pontua Santos Filho (2017b).

Considerando Romero (2016), nos manifestos do Queer Nation, na década de 1990, nos Estados Unidos, para todos os efeitos, uma pessoa queer, em nosso caso uma pessoa transviada, deveria já estar morta. Nesse sentido, os meninos que não seguem o padrão cisheterossexual passam a ser vistos como sujeitos matáveis. Todavia, é importante considerar que, como afirma e convoca um sujeito transviado no Manifesto Queer Nation,

É a nossa sexualidade e expressão sexual o que nos torna mais suscetíveis à violência física. [mas] Nossa diferença, nossa alteridade, nossa singularidade, pode tanto nos paralisar quanto nos politizar (...). **Revolte-se** [negrito nosso] (manifestos do Queer Nation, com tradução de Romero, 2016, p. 10, p. 9).

Nesses termos, na leitura das cenas, interessa problematizar cada cena, separadamente, visando compreender as performances linguísticas e corporais, as nomeações e a participação do corpo compondo a cena, do que estamos denominando de violência verbal no espaço escolar. Como já dito anteriormente, assumimos a postura de estranhamento *queer*, em diálogos com os estudos *queer*, em específico com Louro (2007), nos procedimentos metodológicos. Sobre essas cenas, partimos da compreensão, com Pfeil e Pfeil (2022), de que uma ação enunciativo-discursiva de nomeação do outro é um mecanismo de poder, pois visa estabelecer o lugar em que o sujeito nomeado pode estar e o lugar que pode ocupar, colocando-se sempre numa posição de neutralidade. Nesse sentido, a nomeação é uma atitude de aniquilação, numa clara postura de exotificação. É uma postura colonial. Os autores realizam essa reflexão no texto “A ofensa da nomeação”, no qual discutem a nomeação sofrida pelas pessoas trans no nascimento, e, noutro processo, ao ser nomeada em relação ao outro pensado como normal. No capítulo, discutem também a nomeação às pessoas cis, realizada pelos sujeitos trans, em processos epistemológicos outros.

Em nosso arcabouço teórico-metodológico, assumimos com Borba (2014) a compreensão de que “performances” são atuações corporais e linguísticas, mas nunca somente como atuação teatral. Para esse linguista *queer*, as performances, de gênero e sexualidade, ocorrem dentro de cenas discursivas que as limitam, que as regulam. Nessa compreensão, é nas cenas interativas, nos processos de nomeação e da participação do corpo, que gênero e sexualidade são produzidos.

Seguem as quatro cenas. Sua descrição acompanha a leitura *queer*, o estranhamento *queer*, no qual interessa inferir se há paralisação ou se há revide, e como se realizam, de modo a compreendermos a dinâmica da agressão verbal contra meninos gays no contexto escolar.

#### Cena 01 – “Bicha louca”, “viadinho”

A cena aqui contada ocorreu após alguns dias de observação, nos primeiros dias de aula, numa turma de Ensino Fundamental, que é o contexto da interação. Nessa turma, há um aluno que se reconhece

como homossexual e é efeminado, sua performance corporal assim se realiza: se senta de pernas cruzadas, usa sobancelhas feitas, usa brilho labial, usa maquiagem, sombra, lápis delineador, unhas grandes e pintadas, gargantilha no pescoço, cabelos curtos, alisados e chapados e roupas apertadas – algumas vezes usa blusas femininas. Ele tem 13 anos de idade. Ao se comportar e agir dessa forma, alguns olhares de surpresa e espanto são lhe direcionados, muitos de maneira irônica e com ar de deboche. Esses olhares acontecem desde o momento em que o aluno entra no ambiente escolar e passa pelos corredores até à sala de aula, chegando dentro da sala. São notórias as risadas e as palavras e expressões pejorativas, tais como “bicha louca” e “viadinho”, proferidas nas aulas de Língua Inglesa por alunos que têm perfil e características de “cabra-macho”, nomeações, xingamentos, proferidas contra o jovem estudante que se reconhece e se performa como não-heterossexual. Muitos meninos ainda dizem: “homem não se veste assim”.

Nessas cenas, o aluno que é alvo desses enunciados se reconhece, conforme já dissemos, como homossexual-efeminado, e em suas performances, nos acessórios usados e em seu modo de se vestir, são utilizados aspectos que a sociedade conservadora, cisheterossexual, diz pertencer à figura feminina. Ao agir desse modo, ele abandona os códigos masculinos e os decretos estabelecidos pela cultura cisheteronormativa, masculinista, desobedecendo, portanto, às normas/regras do projeto regulador instituído pela cultura dominante, colonial. Essa desobediência causa “estranhamentos” nos outros alunos, meninos que se reconhecem como heterossexuais, porque, provavelmente, não conseguem idealizar a figura masculina com comportamentos ditos femininos. Decorrem daí os olhares irônicos e com ar de deboche. Parece-nos, por meio de suas expressões faciais, que os meninos que se reconhecem e performam a cisheterossexualidade não conseguem digerir a ideia de ver um menino-homem que foge dos padrões determinados pela sociedade conservadora. Certamente, para eles, a maneira de ser do outro acaba sendo uma ofensa, uma afronta à masculinidade cisheterossexual.

Essa “recusa” acontece porque, na cultura cisheterossexual, só conseguem imaginar um modelo de ser masculino, apagando outras formas de ser homem. Logo, nessa concepção, o homem não pode usar roupas, nem acessórios e nem se comportar igual ao aluno

descrito na cena. Por não concordarem, as palavras proferidas para ele, as nomeações, são na verdade contra ele, tomando tom de piada e de insultos, tais como “bicha louca” e “viadinho”. São xingamentos usados como uma forma de agredi-lo. Dessa maneira, esse ato se configura como discurso de ódio (LOURO, 2016). Nesse contexto, a palavra “viadinho”, usado com o marcador linguístico de diminutivo (-inh-o), atua possivelmente para designar sentido de desprezo, na perspectiva de colocar o sujeito homossexual numa posição de inferioridade. Esse uso específico da linguagem tem o objetivo de produzir aquilo que nomeia, instituindo a figura/identidade do menino sem validade, quando consideramos o caráter performativo da linguagem. As interpelações feitas contra o sujeito não-heterossexual soam como uma forma de fazê-lo se reconhecer naquele lugar e aceitar a carga semântica que os discursos de ódio propõem. Por suas performances, na aparência, o garoto agredido não aceita para si tais sentidos. Afronta. Performa o gay.

Diante do uso linguístico “homem não se veste assim”, inferimos que são mobilizados sentidos de que a figura masculina é algo imutável, que tem que possuir características de “cabra-macho”, na fala, no gesto, no uso de roupas masculinas, e se relacionar afetivamente com o sexo oposto (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010; 2012). O uso da língua(guem) realizada pelos alunos agressores levamos a inferir que para eles gênero e sexualidade perpassam por uma questão biológica. Estão para a identidade primária, tal como critica Butler (2003). O garoto performa o afrontoso, com brilho labial e tudo! Faz revide.

Cena 02 – “Como é que um cara **nasce homem** e **vira gay**, hein?”

Durante um intervalo de aula, o professor Daniel Pereira estava saindo da sala de aula para a sala dos professores. Nesse instante, no corredor, viu que se encontrava ali um grupo de cinco alunos. Nesse momento da saída do docente da sala, passou um aluno, caminhando para a fila do lanche, deixando evidente nesse curto trajeto que alguns traços da maneira como caminhava não estavam ligados ao comportamento esperado da figura do homem cisheterossexual, pois, por exemplo, caminhava rebolando e com a mão flexionada para baixo e o pulso reclinado. Sua performance não era a de um menino

hegemônico. Logo, um dos alunos falou: “Como é que o cara nasce homem e vira gay, hein?”. No entanto, o restante dos colegas permaneceu calado e não respondeu a sua pergunta. Mas, o mesmo garoto enunciador continuou, agora com entonação de afirmação: “É um desgosto danado para a família”. Os seus companheiros continuavam calados, sem opinar nada, mudando de assunto para que os discursos do colega não se repetissem.

Esse aluno da cena 2, que andou/anda rebolando, não tem sua sexualidade declarada para a escola. Assim, não se pode afirmar que ele é um menino homossexual. Talvez, não se “assuma” por medo do preconceito que ainda é muito forte na nossa sociedade, e principalmente no âmbito escolar, como foi pontuado por Tufvesson e Wolf (2017), no programa salto para o futuro, em específico num território sertanejo, nordestino (quando consideramos as ideias de Albuquerque Jr. (2010; 2012), tendo em vista o imaginário do cabra-macho. Ou, talvez seja um menino heterossexual com modos de ser ditos femininos. Na cena, observamos que acontece um julgamento por parte do aluno que performa ser heterossexual inteligível, direcionado ao aluno que apresentava um rebolado no caminhar e a posição da mão inclinada para baixo, como se nomeia de “desmunhecado”. O “julgador” apresenta uma visão determinista ao afirmar que o aluno era gay por possuir determinados traços. Não se contentando apenas em olhar, precisou dizer: “como é que um cara nasce homem e vira gay, hein?”. Ao fazer essa pergunta, com entonação de afirmação, estava convidando os outros colegas a participar e a tecer xingamentos a respeito da sexualidade do outro que estava passando no corredor. Mas, aí, não obteve êxito, mesmo que não tenha ocorrido nenhum tipo de repulsa de modo mais incisivo a sua fala.

Nos arranjos linguísticos “nasce homem” e “virar gay”, nesse contraponto, podemos inferir que o aluno apresenta a ideia de um sujeito fixo, imutável, pronto e acabado, excluindo, dessa maneira, o sujeito em condição de “viajante pós-moderno”, tal como argumenta Louro (2016), entendido como o sujeito que age (BUTLER, 2003), e o sujeito situado (BAKHITIN/VOLOCHÍNOV, 2004). Nessas enunciações, para ele, ser masculino é algo que está inerente aos aspectos biopsicológicos. No entanto, os estudos sobre *queer* e em LQ nos levam a compreender que ser masculino é um constructo social,



cultural, político e ideológico, como bem argumenta Santos Filho (2020 [2017a]), na dimensão discursiva, performativa, conforme Borba (2014), por exemplo. Nesse outro olhar, fora da cisnorma, diante da sentença “É um desgosto danado para a família”, pronunciada pelo sujeito heterossexual, o garoto *queer*, transviado, em performance considerada de homossexual, é colocado em situação de sujeito abjeto, irreconhecível na sociedade, digno de morte e não de luto. Também, podemos inferir que nesse discurso é subentendido que o modelo de família para ele é formado por um homem, uma mulher e seus filhos ou suas filhas, todos cisheterossexuais, assim considerados por fazer referência à palavra “desgosto” ao sujeito homossexual. Porém, parece-nos que, ao desmunhecar, o garoto enfrenta a cisnorma, e marca-se como sujeito válido, em afronta.

### Cena 03 – “Gente sensível”

Após o término de uma primeira aula, momento em que alguns professores e algumas professoras liberam alunos e alunas para tomarem água e irem ao banheiro, o professor Daniel Pereira estava dando aula na sala que fica em frente ao banheiro masculino, local em que tinha dois alunos, em sua entrada. Em seguida, veio um aluno que tem o hábito de amarrar um casaco na cabeça, que para ele são seus cabelos longos. No momento em que ele foi entrar no banheiro, outros dois alunos, com tom irônico, disseram que o “banheiro feminino” e de “gente sensível” ficava do outro lado. Após proferir essas palavras, saíram rindo do colega.

Nessa cena, podemos inferir que o jovem aluno ao usar um casaco amarrado sobre a cabeça faz alusão a cabelos longos. No entanto, sua performance não pode ser tomada como definidora de homossexualidade, porque homens heterossexuais também usam cabelos longos. Porém, ao que parece, os outros dois alunos não conseguem entender dessa forma, pois, para eles, cabelos longos é só para mulheres. É notório esta distinção quando o sujeito do casaco na cabeça decide ir ao banheiro masculino e lá se encontram dois alunos, que, claramente, se filiam ao gênero inteligível, e que dizem que “banheiro feminino” e de “gente sensível” é do outro lado. Nesse caso, o casaco funciona como um determinante para denominar o outro como sensível, de modo a não ser reconhecido como homem.

Nessa situação, podemos inferir que esse vocábulo “sensível”, nesse contexto, apresenta sentido pejorativo, tal como “viado”, “gay” e “bicha”, entre outros termos usados para nomear o aluno que chega ao banheiro masculino. Provavelmente, na cultura sertaneja, nordestina, “sensível” está para o sujeito “mole”, tanto porque não tem o corpo masculino rígido, quanto “mole” no sentido de ser emotivo. Em outra situação ou contexto, “sensível” poderia apresentar sentidos diferentes, isso porque as palavras não têm significado fixo (LOURO, 2016). Mas, é preciso questionar: ao fazerem uso dessa “citação” contra o outro aluno que iria usar o banheiro lograram êxito? É possível que sim, porque é um discurso que circula frequentemente nos espaços internos da escola e funciona como insulto por apresentar uma carga semântica de desprezo. Mas, o garoto continuou a usar o seu “cabelo longo”.

#### Cena 04 – “Isso é um viado!”; “Seja homem, fio da peste”

Essa cena, a última cena em nosso estudo, aconteceu na escola em que o professor Daniel Pereira é auxiliar de sala. Em alguns momentos em que os professores saem da sala de aula, temos um aluno que gosta de cantar e dançar músicas com coreografias que fazem mexer o bumbum e requebrar o corpo todo. Essas performances são realizadas por ele dentro da sala de aula. Então, quando se levanta e começa a dançar, dois alunos, um que reside na zona rural e é vaqueiro e o outro que reside na cidade, jovens que sentam nas últimas carteiras, que ficam na fila de carteiras encostada na parede, dizem: “Isso é um viado!” e “Senta, mona!”. Porém, o aluno não os obedece e continua dançando. Então, os dois garotos dizem: “Seja homem, fio da peste” e “Isso é um doente”. Todavia, o aluno só senta quando ele próprio quer ou quando o professor retorna à sala de aula.

Nesta última cena, temos um garoto que também quebra os paradigmas da masculinidade hegemônica, da cisheteronormatividade, por dançar, remexer o bumbum e requebrar o corpo. Para nossa sociedade conservadora, só homens cantores ou dançarinos de bandas podem ter essas performances, que para eles seriam performances artísticas, caso contrário essas ações de dançar, remexer e requebrar o corpo não pertencem ao público masculino, e

logo causam recusa. Esse incômodo é evidente quando o aluno começa a dançar na sala de aula e acontecem os insultos. Podemos, então, compreender que esses insultos são chamamentos efetivados para que o aluno dançarino, ao ser nomeado por essas palavras pejorativas, assuma a tal convocação, se reconhecendo nessa posição de sujeito inferior ao ser interpelado, quando consideramos o potencial performativo da linguagem, pois, de acordo com Louro (2016), as palavras não são neutras, têm uma carga histórica. Diante das sentenças i) “seja homem, fio da peste”, interpretamos que dançar é uma atividade exclusiva para mulheres, e em ii) “isso é um doente”, são aí mobilizados saberes da esfera midiática e do campo da psicologia, quando foi novamente denominada a homossexualidade como uma doença mental, discurso ainda bastante recorrente na atualidade.

#### Arremate das cenas

Observamos que as quatro cenas apresentam xingamentos que estão entrelaçados e são direcionados aos sujeitos homossexuais ou contra aqueles que possuem traços femininos, como se essas performances agredissem à masculinidade. Esses xingamentos se configuram como *bullying*, como discurso de ódio e homofobia. Esses enunciados partem dos sujeitos que se consideram heterossexuais e, considerando a leitura que realizamos das cenas, funcionam como uma prótese/bengala para que os meninos agressores firmem seu gênero e sua sexualidade, no sentido de que é um meio de dizer que são homens, cabras-machos, já que a masculinidade é vista como letal, na compreensão de Albuquerque Jr. (2010; 2012).

Os discursos dos alunos agressores se repetem nas cenas nas duas escolas contexto das práticas discursivas lidas, estando fortemente filiados à noção de gênero inteligível, se configurando como práticas de manutenção da masculinidade hegemônica, em seu sentido de identidade primária, pois sustentam a ideia de sentidos e sujeitos já dados, de caráter bio-psicológicos. Esses garotos agressores têm esses saberes como verdades prontas e acabadas. Dessa forma, mantém sentidos pejorativos e preconceituosos, homofóbicos. Claramente não se permitem à reconstrução, não permitem outros sentidos para a vida, para o corpo, para o ser menino, jovem, homem,

no alto sertão alagoano. Os agressores sustentam-se como machos ao agredirem verbalmente os garotos que performam um masculino-feminino. Estamos diante da agressão como “prótese” para a construção de si como cabra-macho no ambiente escolar. Como vemos, tais práticas discursivas homofóbicas são repetições do discurso de ódio, que em nosso país vem sendo instrumentalizado pela política, tal como argumentou Elba Kriss, na reportagem discutida na Introdução. Certamente, nos dias atuais, os *coaches* da masculinidade participam dessa instrumentalização do discurso de ódio contra as mulheres, contra os homossexuais, contra as lésbicas e contra as pessoas trans. Nessa direção, os estudantes das cenas analisadas não falam sozinhos. Repetem a retórica que desconsidera as diferenças, tão propagada por políticos nas redes sociais. Diante dessas cenas, é notório que a escola não pode abandonar os estudantes agredidos, confiando apenas que suas afrontas, seus *closes*, possam por si parar as agressões.

**Considerações:** descerrando, por enquanto, as cortinas e problematizando a violência no ambiente escolar

A LQ é uma área de pesquisa na qual a linguagem é compreendida em conexão com a vida, numa interface de linguagem, gênero e sexualidade, por exemplo. Assume-se uma linguística revolucionária, porque o seu objeto de estudo é a interface práticas discursivas-sentidos-sujeitos, visando problematizar a performatização de gênero e sexualidade na linguagem, tentando discutir a vida daqueles sujeitos que sempre foram marginalizados pela sociedade cisheteronormativa, dando-lhe voz e reconhecibilidade no espaço em que está inserido, e ao mesmo tempo refletir sobre a instituição e a manutenção das normas, numa tentativa de sua desconstrução. Sendo uma abordagem cínica, pois questiona a normalização e normatização dos corpos, dos sujeitos, essa área de saber pode ser sim ser considerada, nesses termos, uma Linguística Bicha, uma Linguística Baitola, uma linguística de revide. Conforme já dissemos, a LQ está para todas as pessoas afetadas pela expressão *queer*, está para todes.

Sob os fundamentos da LQ, passamos a compreender que os enunciados que circulam no âmbito escolar contra os meninos que

performam o feminino no masculino nos apontam a possibilidade, em efetiva prática, de que a língua(gem) participa e contribui para a construção das jovens masculinidades nas cenas escolares. Nas cenas lidas, há uma linguagem específica, palavras, expressões e afirmações, que se repete, carregada de um histórico de insultos, com a finalidade de menosprezar, de fazer os meninos (gays) afeminados se sentirem abjetos. Os agressores usam a língua para produzirem discursos de ódio contra os *queers*, os transviados, e performatizá-los enquanto meninos-viados, numa semântica de “sem validade”. Observamos, então, o quanto os usos linguístico-discursivos não são neutros, tampouco abstratos, mas carregados de posicionamento. Entretanto, é importante ponderarmos que, de modo geral, há nos usos linguísticos uma faca de dois gumes, pois, ao usá-los, podemos construir, manter ou até mesmo destruir identidades, a nossa e a do outro, pois uma enunciação, uma nomeação, é sempre um ato de chamamento, um ato performativo, que pode lograr êxito, ou não. Nesses aspectos, portanto, a noção de língua assumida neste estudo vai além de pensar a língua simplesmente por suas estruturas. Língua é uma arma poderosa, porque está interligada com esse mundo de fluxo e suas constantes mudanças.

Nesse mundo de fluxos, um mundo em movimentos, decorrente da vida de incertezas e dos processos de globalização, não dá para pensar em um sujeito unificado, mas em sujeitos que agem, em sujeitos viajantes pós-modernos e em sujeitos situados, que sempre estão em trânsito. Portanto, as mudanças podem interferir em seus corpos e identidades, não sendo os modos de ser algo imutável, a-histórico e binário. Dessa forma, é desconstruída a ideia do gênero inteligível, aquele para o qual práticas e desejos afetivos e sexuais só devem acontecer entre pessoas de sexos opostos. É certo que em nossa sociedade cisternonormativa se acredita ainda que a identidade, de gênero e a identidade sexual, é construída assim que o sujeito nasce, ou até mesmo antes de nascer. Por esse ângulo de compreensão, o sujeito que nasce com um “pênis” logo se configuraria como macho e, automaticamente, masculino. Essa sociedade concorda, portanto, com a ordem sexo-gênero-sexualidade, tendo a identidade de todos os sujeitos definidas e esperadas a partir do seu órgão genital. Infelizmente, ainda vivemos num contexto que há essas verdades absolutas e imutáveis, em específico em relação ao

o que é ser homem e mulher. Esses fundamentos estão nas agressões verbais nas cenas analisadas.

Vivemos em um contexto em que as ideias continuam paradas no tempo, não se adaptaram às novas compreensões do mundo. Essa incongruência de posturas sobre a vida é complicada, em especial quando se refere à identidade sexual e de gênero, porque faz manter o binarismo, que é muito forte e internalizado. Entretanto, uma forma de desestabilizar o sujeito que compactua com esse tipo de pensamento, tendo como base a biologia e a psicologia, é a ressignificação da/pela linguagem, possibilitada por outros arranjos linguístico-discursivos, outras performances, que vêm sendo usados a favor dos sujeitos subversivos. Essa prática tem recontextualizado as noções de gênero e sexualidade, porque são desconstruídos os sentidos negativos que foram construídos a respeito dos *queers*, das crianças e jovens viados. Nas cenas, os garotos agredidos fazem muito bem essa recontextualização de si, da masculinidade juvenil no alto sertão, em seus *closes*.

Por outro lado, os arranjos linguístico-discursivos, e performances masculinistas, quando usados com sentido pejorativos contra os dissidentes em gênero e em sexualidade, como nas cenas lidas, têm funcionado como armadura para proteger a face do agressor. No caso em tela, protege a própria masculinidade, para que não seja afetada, ou para que não sejam despertados desejos afetivos, sexuais ou amorosos pelo “outro”, que é visto como “bichinha” ou “viadinho”. Talvez, o uso desses enunciados seja uma forma de gritar e mostrar para a sociedade que a identidade é fixa, mostrando que homem nasce homem e não vira gay. É a manutenção do imaginário do cabra-macho no sertão de Alagoas.

Todavia, é importante considerarmos que nas cenas descritas, as performances gays dos meninos parecem não se abalar com os xingamentos, com as agressões. Ou seja, o discurso de ódio parece não lograr êxito com eles, sobre eles. Porém, mesmo assim, mesmo que os garotos agredidos afrontem, com o brilho labial, com o rebolado, com o cabelo longo e dançando, por exemplo, não significa que a postura anti-*queer*, anti-gay, deixe de existir e não os afete. Não significa que não sintam raiva, desgosto, e não alegria. São irônicos, em defesa de si. Mas, certamente deve haver um mundo em ebulição nas suas cabeças, tal como nos conta McBeth (2019, p. 94), ao falar de como se

sentiu, quando ainda criança (no 4º ano do Ensino Fundamental) foi acusado por sua professora primária de *traição de gênero*. Rememora:

Quando criança, eu me lembro de ter muitos gritos na minha cabeça, reclamando de uma visão de mundo inabalável do que significava ser um menino, pessoas constantemente me lembrando de como eu fazia algo errado (MCBETH, 2019, p. 94).

Assim, em considerações finais, é preciso considerarmos que vivemos numa guerra de identidades, uma guerra que se efetiva linguística, discursiva e moralmente, na qual uns veem os sujeitos *queers*, transviados, gays, como doentes, como aberrações e em castigos divinos, por não seguirem sua “natureza”, não podendo, portanto, serem considerados humanos, por não se filiarem ao paradigma do gênero inteligível. Já outros, veem os *queers* como os seres humanos que são, e, por isso, participam dessa luta para que sejam considerados válidos e tratados com reconhecibilidade. De modo mais prático, o estudo nos permitiu, por exemplo, a um, como docente na Educação Básica, a compreensão sobre os corpos e os sujeitos que estava subjacente às nomeações agressivas, podendo, portanto, construir diálogos mais seguros em relação à postura da escola frente às cenas descritas e analisadas, podendo, inclusive, estabelecer diálogos com seus pares a respeito da temática, tão negligenciada nas escolas brasileiras, e ao outro, na condição de docente em um curso de Letras-Língua Portuguesa, em uma universidade pública, propor ações na formação docente, tais como i) a mudança de status da disciplina Linguística Queer, que era eletiva, para a categoria de componente curricular obrigatório, e ii) a inserção de um componente curricular, como atividade de curricularização da extensão, que aborde sobre a interface linguagem, gênero e sexualidade e a formação docente de língua portuguesa. Por esses aspectos, argumentamos que enfrentar os crimes nas escolas, tais como os massacres recentes, perpassa por reconhecer e compreender as violências cotidianas, tal como fazemos minimamente neste estudo, pois só assim são geradas possibilidades de atuação. Guardas ou polícias nos portões das instituições escolares, ou o uso de detector de metais, ou mesmo a obrigatoriedade de mochilas transparentes são apenas medidas paliativas, que não tocam no âmago do problema vivenciado.

## Referências

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Nordestino de saia rodada e calcinha preta ou as novas faces do regionalismo e do machismo no Nordeste. In: QUEIROZ, André (org.) **A reinvenção do Nordeste**, v. 1. Fortaleza: SESC-Ceará, 2010. p. 61-86.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Nordestino de saia rodada e calcinha preta [entrevista]. In. Arte e Pensamento: a reinvenção do Nordeste. In. Ricardo Guilherme. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=MjwE9H3aBQc> >. 2012. Acesso em 21 de maio de 2023.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valenti. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s – gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BORBA, Rodrigo (Org.). **Discursos transviados – por uma Linguística Queer**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, nº 43, p. 441-474, jul.-dez./2014.
- BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, v. 09, nº 01, p. 91-107, jan.-jul./2015.
- BORBA, Rodrigo; Ostermann, Ana Cristina. Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema gramatical. **Estudos Feministas**, v. 16, nº 2, p. 409-432, mai.-ago./2008.
- BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 7, nº, 4-5, p. 585-614, 2005.
- BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In. Rafael. M. Mérida Jiménez (Org.) **Sexualidades transgressoras – na antologia de estúdios queer**. Barcelona: Editorial Icaria, 2002, p. 55-79.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização, 2003.
- CAVALCANTE, Meire. Como lidar com “brincadeiras” que machucam a alma. **Nova Escola**, p. 58-61, dez/2004.
- COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos? **Cult**, nº 202, ano 18, p. 22-25, jun./2015.
- DEBARBIEUX, Eric. “É preciso tratar das pequenas violências do cotidiano para evitar as mais graves”. **Nova Escola**, p. 26-28, dez/2011.
- FINEGAN, Edward. Prefácio (Queerly Phrased). In. Anna Lúvia; Kira Hall (Orgs.). **Queerly Phrased – language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997, p. v-vi.



- HALL, Kiria. "Go Suck Your Husband's Sugarcane!" - Hijras and the Use of Sexual Insult. In. Anna Livia; Kira Hall (Orgs.). **Queerly Phrased – language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997, p. 430-460.
- KRISS, Elba. O que está acontecendo nas nossas escolas? In. **IstoÉ**, nº 2775, p. 36-41, 12 de abril de 2023.
- LINS, Fernando. In. TV GAZETA. **Entenda mais sobre o nascimento do bullying nas escolas**. Bom Dia Alagoas, em 03 de novembro de 2017. Disponível em < <https://globoplay.globo.com/v/6263217/> >.
- LIVIA, Anna; HALL, Kira (Orgs.). **Queerly Phrased – language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Afinal, o que o queer pode dizer ou está dizendo para nós da educação? In. SESC. Educação e saúde: aprendizados. **I Seminário Queer – Cultura e Subversões das Identidades**. São Paulo, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Discursos de ódio. In. Fernando Seffner; M. Caetano (Orgs.). **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande, Rio Grande do Sul: EdFURGS, 2016, p. 271-282.
- LOURO, Guacira Lopes. O “estranhamento” queer. **Estudos Feministas**, jan.-jun., 2007. Disponível em < <https://www.labrys.net.br/labrys11/libre/guacira.htm> >.
- McBETH, Mark. **Queer Literacies – Discourses and Discontents**. London: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., 2019.
- McBETH, Mark. Queerly Phrased: language, gender, and sexuality. **Journal of Advanced Composition (JAC)**, v. 20, nº 4, p. 983-988, 2000.
- MENEZES, Luiz Carlos. O preconceito está em nós. **Nova Escola**, p. 114, out./2008.
- MINGUES, Eliane; ARATANGY, Claudia Rosenberg. O diário de cada um. In. BRASIL. **Diários; Projeto de trabalho** [Cadernos da TV Escola – PCN na Escola]. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a Distância, 1998, p. 07-14.
- MISKOLCI, Richard. Crítica à hegemonia heterossexual. **Cult** [Dossiê Teoria Queer – o gênero sexual em discussão], ano 17, nº 193, p. 33-35, ago./2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In. Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). **O português no século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 101-119.
- NÓVOA, Antônio. “Professor se forma na escola”. **Nova Escola**, maio de 2001. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> >.

- PFEIL, Bruno; PFEIL, Cello. A ofensa da nomeação. In. Eduardo O. Miranda, Marta Alencar dos Santos e Rodrigo Pedro Casteleira (Orgs.). **Enviadescer a decolonialidade**. Salvador, BA: Devires, 2022, p. 171-187.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Designação – a arma secreta, porém incrivelmente poderosa, da mídia em conflitos internacionais. In. Kanavillil Rajagopalan. **Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003, p. 81-87.
- ROEHRS, Douglas. Eduardo Leite não faz parte da comunidade LGBTQIA+. **Brasil de Fato**. 17 de janeiro de 2023.
- ROMERO, Roberto. Manifesto Queer Nation [tradução]. **Caderno de Leituras**, nº 53, p. 02-13, nov./2016.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. “Ideologia de gênero”: interpretação equivocada, repetição do equívoco. **Bagoas**, nº 15, p. 33-58, 2016.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Linguística Queer**. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Linguística Queer: na luta discursiva, como/sobre prática de ressignificação. [Conferência no IV Colóquio em Letras e Linguística] – **COLL 2017**. PPGLL-FALE, UFAL, Maceió, 2017b.
- SERAFINI, Mariana. Coaches de misoginia. **Carta Capital**, p. 33-35, 22 de março de 2023.
- SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In. Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.
- SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora; Ed. UFJR, 2006.
- TIBURI, Márcia. Falar sozinho. **Cult**, nº 202, ano 18, p. 19, jun./2015.
- TUFVESSON, Carlos. In. TV Escola. O papel da escola no combate à homofobia. **Salto para o futuro**, 28 de junho de 2017.
- van HUNT, Rita. Ferida Colonial. In. Tempero Drag. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=EErd3sPhzm4> >. Acesso em 21 de maio de 2023. De 17 de março de 2022.
- WOLF, Victor de. In. TV Escola. O papel da escola no combate à homofobia. **Salto para o futuro**, 28 de junho de 2017.

## ATIVIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2019-2022 PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Yasmin dos Santos Lima (UFC)<sup>1</sup>  
Mônica de Souza Serafim (UFC)<sup>2</sup>

### Introdução

A relevância sobre a temática da consciência fonológica tem sido objeto de muitas pesquisas, tendo em vista os primeiros estudos originados nos anos de 1970 de Liberman *et al.* (1974) sobre compreender a relação dos sons com o processo de alfabetização, por meio da análise dos segmentos sonoros silábicos e da segmentação de fonemas para o Ciclo de Alfabetização. Vale ressaltar que estas pesquisas destacam a relação entre a consciência fonológica e os estudos da língua e da linguagem, como habilidade linguística para a aquisição da leitura e da escrita.

Entretanto, o surgimento do conceito propriamente dito de consciência fonológica só surgiu nos anos iniciais de 1980 com os trabalhos de Lynette Bradley e Peter Bryant (1983, 1987), fazendo com que fossem uns dos primeiros pesquisadores que delinearão uma temática mais profunda sobre o conceito de Consciência Fonológica (CF). Os resultados obtidos pelos pesquisadores apontam a importância deste fator, como um elemento causal para a aprendizagem da leitura e da escrita em relação à alfabetização e que será o viés adotado na presente pesquisa.

Neste artigo, temos como objetivo analisar as habilidades concernentes ao desenvolvimento da consciência fonológica presentes nas atividades dos livros didáticos do PNLD 2019-2022 selecionados do Ciclo de Alfabetização por escolas públicas de Fortaleza-CE. Acreditamos que as habilidades designadas ao desenvolvimento da consciência fonológica em atividades dos livros

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora da Rede Municipal de Fortaleza; E-mail: yasmynlyma@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC); E-mail: mserafim15@gmail.com

didáticos adotados do Ciclo de Alfabetização são importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, centrar-nos-emos no estudo de livros didáticos do Ciclo de Alfabetização, do PNLD 2019-2022, adotados no município de Fortaleza, Ceará, considerando a importância destes materiais como instrumento de ensino-aprendizagem, já que possibilita a discussão e o trabalho de vários conhecimentos, em especial a CF nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apoiamo-nos, portanto, na discussão da consciência metalinguística até a consciência fonológica para relacionar com os conceitos da Alfabetização, por meio dos estudos de Bryant e Bradley (1983), Gombert (1992), Adams *et al.* (2006), Lemle (2007), Cagliari (2007), Soares (2018a, 2021b), Morais (2012a, 2020c). Além disso, fundamentamo-nos nas questões históricas do livro didático e os métodos de Alfabetização com as contribuições de Freitag *et al.* (1993), Choppin (2004), Mortatti (2006), Pinton (2013), Albuquerque e Ferreira (2019), Mazzi e Amaral-Schio (2021).

O corpus do nosso estudo são seis livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ciclo de Alfabetização, do PNLD 2019-2022, adotados no município de Fortaleza, Ceará. As três coleções do primeiro e segundo ano são: a primeira, a “Coleção Ápis”, ambos de autoria de Trinconi, Berlin e Marchezi (2017) e da editora Ática. A segunda será a “Aprender Juntos”, da editora SM, que apresenta a autoria de Siqueira *et al.* (2017) com o livro do primeiro ano e para o material didático do segundo ano, da autoria de Silva, Silva e Abromovick (2019). A terceira, a “Coleção Vem Voar”, ambos de autoria de Silvestre (2019), da editora Scipione.

Este artigo está assim estruturado: na primeira seção, A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, apresentamos a discussão do conceito de consciência fonológica e o conhecimento sobre consciência metalinguística, segundo Gombert (1992) e Morais (2020c), para relacionar com o aprendizado da leitura e da escrita e o estudo das temáticas da alfabetização e do letramento. Na segunda seção, A HISTÓRIA E A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO COM O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, discutimos sobre a relevância e a história do livro didático no Brasil e os documentos que fortalecem a educação, como o PNLD, a BNCC, por exemplo.

Na última seção, apresentamos os RESULTADOS E A DISCUSSÃO de uma análise sobre os elementos linguísticos voltados aos estudos da consciência fonológica organizados em três coleções didáticas adotadas no município de Fortaleza, do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental Séries Iniciais). A tudo isso, seguem-se nossas referências.

Após estas considerações iniciais, passaremos para a primeira seção.

### **A construção do conceito de consciência fonológica e suas relações com o processo de alfabetização**

A aquisição da linguagem é uma área de estudo da Linguística que vem se aprofundando ao longo dos anos e se pauta no desenvolvimento da leitura e da escrita, pois a CF possui um papel importante para a notação alfabética. Este conceito define um conjunto de habilidades metalinguísticas que se estabelecem com os mecanismos linguísticos, tendo em vista às organizações cognitivas que o aprendiz refletiria sobre a escrita e a leitura de uma palavra, isto é, os aspectos fonológicos que constroem uma palavra, uma frase, um texto no Ciclo de Alfabetização, segundo Morais (2020c).

A busca de possíveis definições para compreender a CF aprofundou os estudos sobre a área. De acordo com Soares (2021b), a CF envolve a capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala, a fim de associar a cadeia sonora com o princípio alfabético efetivo. Diante disso, este tema possui uma relação com o processo de alfabetização, tendo em vista os três níveis a seguir: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica, que a compõem para integrar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Temos a consciência lexical, o primeiro nível da consciência fonológica, que envolve a aprendizagem que “a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado.” (SOARES, 2021b, p. 78), fazendo com que haja a percepção sobre conceito da palavra, a busca de segmentação de frases em palavras, o início do espaçamento entre as palavras, dentre outros.

O segundo nível é a consciência silábica que designa a segmentação por sílabas da cadeia sonora e suas representações

grafêmicas. No entanto, este nível pode ser dividido em duas abordagens de escrita: sem valor sonoro e com valor sonoro. De acordo com Soares (2021b), o aprendiz realiza a associação das sílabas com as representações das letras, por meio da capacidade de percepção silábica em sons individuais (fonemas) representados pelas letras, o que caracteriza uma escrita silábica sem valor sonoro. Em outro caso, a consciência silábica com valor sonoro estabelece uma escrita de uma letra para cada sílaba, mas o aprendiz escolhe uma letra para ter destaque ao ser pronunciada, como as vogais.

O terceiro nível da consciência fonológica é a consciência fonêmica que foca na reflexão sobre os fonemas das sílabas e suas representações grafêmicas, o que pode ser caracterizado na importância do trabalho dos fonemas para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2021b, p.113), “[...] as relações fonemas-letras (ou fonemas-grafemas) são interdependentes”, fazendo com que o desenvolvimento da consciência fonêmica possa abranger a relação de correspondência entre grafemas/letras e fonemas, isto é, a grafofonêmica.

Além disso, a CF pode ser relacionada por habilidades metalinguísticas, pois ao utilizarmos a língua para a nossa própria linguagem desenvolvemos muitas habilidades ou capacidades de reflexão metalinguística, segundo Morais (2012a). Diante disso, a construção do conceito da consciência linguística torna-se importante para explorar que o falante utiliza as relações do signo linguístico para aquisição da leitura e da escrita, por meio da representação das palavras que possuem significado (uma ideia) e significante (som da fala), de acordo com Cagliari (2007).

Para Gombert (1992), a consciência linguística manifesta-se a partir dos 4 anos e 6 meses e com o passar dos anos tende a aumentar. Observamos que esta consciência sobre a linguagem pode ser trabalhada por vários níveis de uma língua, por exemplo: aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, textuais, dentre outros. Diante disso, quando o aprendiz busca compreender, ler ou escrever um texto, ele aciona algumas habilidades metalinguísticas que fortalecem o aprendizado da leitura e da escrita e se relacionam com os níveis da linguagem.

Para finalizar, um ponto a ser considerado é que a consciência fonológica expõe três abordagens em relação à alfabetização, porém,

adotamos a CF como um fator causal da aquisição da leitura e da escrita, isto é, este conhecimento linguístico é utilizado antes do ingresso da criança na escola e é necessário que ela se aproprie do sistema alfabético, segundo Bradley e Bryant (1983) e Morais (2020c). Na segunda seção, apresentamos a importância e um breve resumo da história do livro didático no Brasil e os documentos que fortalecem a educação, como o PNLD, a BNCC.

### **A história e a importância do livro didático com o Ciclo de Alfabetização**

A presente seção retrata a história do livro didático do Brasil, tendo em vista uma breve apresentação dos quatro momentos cruciais para compreender de que forma os materiais didáticos foram organizados e formulados quanto aos métodos de alfabetização utilizados ao longo do tempo. Desse modo, será exposto a importância dos materiais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita, de acordo com Mortatti (2006).

O primeiro momento histórico apresenta a metodização do ensino da leitura e marca um período de condições precárias, tanto de funcionamento quanto de materiais para desenvolver o ensino de leitura e o trabalho é voltado para método sintético, como soletrar letras para palavras, a perspectiva fônica de sons para letras e a silabação para palavras, segundo Mortatti (2006). Já o segundo momento histórico designa a metodologia analítica que é o oposto da marcha sintética, pois o aluno aprenderia a ler pelo todo, por exemplo, uma história para chegar em partes menores, os sons. Intitulamos esta forma de aprendizado em processos de palavração e de sentencição.

O terceiro momento histórico aborda o processo de alfabetização que envolve dois métodos de ensino da leitura e da escrita, ao mesmo tempo, os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos), segundo Mortatti (2006). É um método que durou até o final da década de 1970 e trabalhou um método global pela união dos dois métodos em cartilhas ou manuais do professor, de acordo com Pinton (2013). O último momento histórico inicia na década de 1980, por meio do processo de alfabetização voltada ao construtivismo e à desmetodização. Há o fortalecimento dos pensamentos

construtivistas dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Além disso, segundo Pinton (2013), ocorre não só as divergências entre os defensores de um método novo e dos tradicionais métodos, como também a institucionalização das teorias construtivistas, sócio-interacionistas e os estudos sobre letramento.

Além disso, consideramos construir o conceito dos materiais didáticos por uma perspectiva histórica, usual e conteudística, a fim de apresentar a importância do livro didático para o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita. Ao retomar a história do livro didático no Brasil, notamos um forte entrelaçamento político e uma sequência de decretos, leis e decisões governamentais, a partir de 1930, já que é um período compreendido pela busca de pretensões democráticas e científicas, de acordo com Freitag *et al.* (1993).

Após um estudo aprofundado, percebemos que a partir da década de 80, o livro didático teve relevância, mais organização e divulgação dos materiais por todo o país, tendo em vista os decretos e a criação de institutos e de programas. Um destes programas teve destaque para a ampliação dos materiais, pois ocorreu a formação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 1985, pelo Decreto-Lei nº 91542, de 19 de agosto de 1985, que proporcionou a indicação de livros didáticos para os professores e a uniformização para expor os conhecimentos em cada ano escolar nas escolas públicas. De acordo com Mazzi e Amaral-Schio (2021), o PNLD permite selecionar e distribuir os materiais didáticos de forma ampla e ocorre uma preocupação com os gastos, já que uma política de reutilização dos livros didáticos é adotada.

No decorrer dos anos, muitas mudanças nos livros didáticos de alfabetização foram observadas e percebemos uma grande relação com os critérios de avaliação adotados na história do ensino de alfabetização e de que forma estas características modificaram as diferentes edições do programa. Antes da década de 1980, os materiais didáticos de alfabetização eram voltados para as cartilhas e tinham como base os métodos de base analítica ou sintética para o ensino de leitura, por meio de cópias, ditados, formação de frases, algo mecanicista. No entanto, depois de 1980, ocorreram mudanças nessas metodologias, após algumas críticas apontadas em textos desconectados, artificiais, frases soltas, segundo Albuquerque e



Ferreira (2019).

A partir de 2010, as coleções de alfabetização são abordadas no eixo de letramento e na apropriação do sistema de escrita alfabética, para a progressão do trabalho com os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, como a leitura, a oralidade, a produção de textos, dentre outros. Além disso, em 2005, houve a publicação da primeira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fortalece o sistema de ensino. Este documento possui um caráter normativo e busca nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino do país, de escolas públicas e privadas da Educação Infantil ao Ensino Médio, fazendo com que os alunos obtenham os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais em cada ano escolar cursado.

Em suma, destacamos, de acordo com Choppin (2004), que o livro didático promove uma atividade científica, tendo em vista ser um objeto complexo, visto que apresenta muitas funções, pode coexistir em vários suportes educativos e possui uma variedade de agentes que o envolvem. Reforçamos que o livro didático é um instrumento para o ensino-aprendizagem, já que possibilita a discussão e o trabalho de vários conhecimentos, em especial da consciência fonológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na próxima e última seção, abordamos a análise e a discussão dos elementos linguísticos voltados aos estudos da consciência fonológica organizados em atividades dos livros didáticos que estão organizados em três coleções didáticas adotadas no município de Fortaleza, do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental Séries Iniciais).

## **Resultados e Discussão**

O corpus do nosso estudo são seis livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ciclo de Alfabetização, do PNLD 2019-2022: três do 1º ano e três do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. Temos as três coleções para a análise: “Coleção Ápis”, ambos de autoria de Trinconi, Berlin e Marchezi (2017), da editora Ática; Coleção “Aprender Juntos”, da editora SM, que apresenta a autoria de Siqueira *et al.* (2017) com o livro do primeiro ano e para o material didático do segundo ano, da autoria de Silva, Silva e Abromovick (2019); “Coleção Vem Voar”, ambos de autoria de Silvestre (2019), da editora Scipione.

Nesta seção, descreveremos e demonstraremos alguns exemplos de habilidades de consciência fonológica mais abordadas nos livros didáticos, tendo em vista o estudo das atividades dos materiais selecionados por uma abordagem quantitativa-qualitativa. Desse modo, três habilidades metafonológicas merecem destaque pelo aspecto de quantidade nos materiais didáticos e da riqueza de detalhes. Em primeiro lugar, o conhecimento dos sons da fala; em segundo lugar, a segmentação das palavras e, em terceiro lugar, a construção do sistema alfabético no nível ortográfico que são expostos em três subseções com uma atividade selecionada e analisada em cada uma.

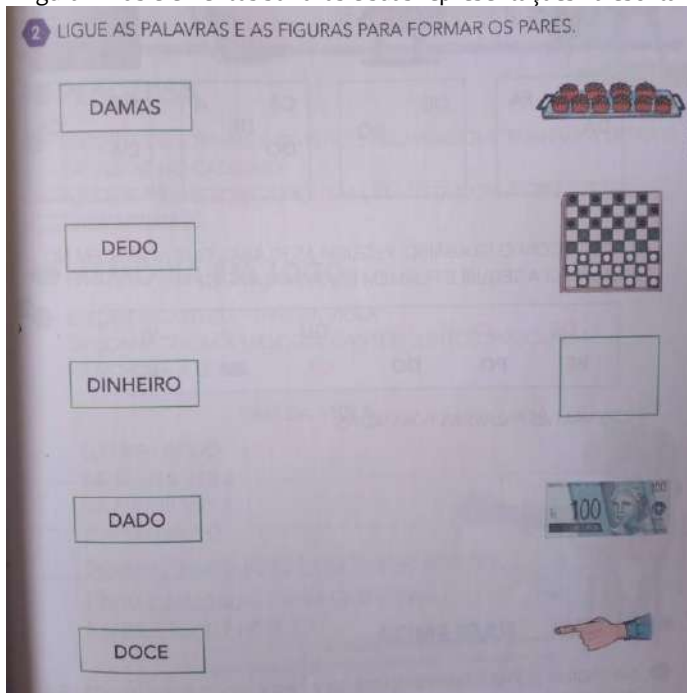
### **Habilidade metafonológica: O conhecimento dos sons da fala**

O primeiro objeto de estudo refere-se às habilidades metafonológicas que consistem no conhecimento do alfabeto do português do Brasil e os sons da fala, isto é, o conhecimento dos sons da fala. Na presente seção, questões deste tipo de habilidade metafonológica constam apenas em materiais didáticos do primeiro ano do ensino fundamental, segundo a BNCC (2017).

Detectamos nos livros do 1º ano destas três coleções que possuem quantidades semelhantes de atividades que exploram esta habilidade, tendo em vista “Ápis” que contempla 101 questões, “Aprender Juntos” apresenta 147 atividades e “Vem Voar”, 103 exercícios. Percebemos que esta habilidade possui uma grande representatividade, pois é abordada em todos os capítulos dos livros. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), os exercícios desta habilidade metafonológica dizem respeito às relações que a criança exerce com os fonemas e os grafemas do português do Brasil e as quais são apresentadas neste ano escolar. Diante disso, analisamos uma questão dos livros selecionados desta habilidade metafonológica para exemplificar nossa discussão.

A figura 01 representa a habilidade metafonológica que se refere aos elementos sonoros com sua representação escrita que trabalha a associação da imagem com os grafemas, tendo em vista a relação dos fonemas com as letras das palavras que estão expostas. Foi retirada da coleção “Ápis” e evidencia a importância desta questão para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Figura 01: Os elementos sonoros e suas representações na escrita.



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017a, 1º ano, p. 85).

Na figura 01, temos uma questão que solicita relacionar as figuras com as suas respectivas palavras, por meio da ligação das imagens, como damas, dedo, dado, dentre outros para suas palavras correspondentes. Diante disso, o trabalho com figuras explora os elementos sonoros, os fonemas da língua, e os pares de palavras designados aos grafemas de cada conjunto de sons. De acordo com Adams *et al.* (2006, p. 22), “os fonemas, também, são unidades de fala que são representadas pelas letras de uma língua alfabética.”, visto que esclarece a importância do aprendizado dos fonemas para compreensão das palavras na forma escrita.

Desse modo, evidenciar a percepção do conhecimento reflexivo e consciente dos sons de uma língua, chamamos de consciência fonêmica, segundo Adams *et al.* (2006). Além disso, de acordo com Lemle (2007), nesta questão aborda-se o reconhecimento da unidade da palavra, pois ocorre o trabalho da relação simbólica entre o

conceito da palavra com a sequência dos da fala para a transcrição gráfica. Na segunda sub-seção, apresentamos a segmentação das palavras com o exemplo desta habilidade metafonológica.

### **Habilidade metafonológica: Segmentação das palavras**

O segundo objeto de estudo envolve a segmentação das palavras que é apresentado tanto nos materiais do primeiro ano quanto do segundo ano do ensino fundamental. Percebemos uma variedade de exercícios que trabalham o reconhecimento da separação das palavras na escrita por espaços branco, a segmentação correta das palavras não só na escrita de frases e de textos, como também na leitura e escrita corretas das palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV com foco na vogal. Notamos que as questões com segmentação das palavras exploram não só a consciência a consciência silábica, como também a consciência lexical, as quais formam com a consciência fonêmica, a consciência fonológica, segundo Morais (2020c), Soares (2021b).

Além disso, as atividades aprofundam-se ao longo do tempo, tendo em vista que, no primeiro ano, o aluno reconhece a segmentação das palavras por espaçamentos em brancos e no segundo ano, isto é aprofundado por uma visão ampliada em frases e em textos. Em suma, detectamos nas três coleções 195 atividades que exploram esta habilidade metafonológica em todo o Ciclo de Alfabetização, fazendo com que esteja em segundo lugar na quantidade de questões representadas no presente estudo. Logo, temos mais uma questão para análise desta habilidade metafonológica para nossa discussão e a figura 02 apresenta a separação das palavras na escrita de frases.

Figura 02: Reconhecimento da separação das palavras na escrita.


F. ESSA PARLENDAS É USADA PARA:

ESCOLHER QUEM VAI TERMINAR A BRINCADEIRA.

ESCOLHER QUEM VAI COMEÇAR A BRINCADEIRA.

2 OBSERVE COMO ESTA PARLENDAS DE ESCOLHER FOI ESCRITA E, COM UM LÁPIS DE COR, CIRCULE AS PALAVRAS DO TEXTO.

MI NHAMÃEMAN DOU  
 EUESCOLHER ESTEDA QUI,  
 MASCOMO EUSOU TEIMOSO  
 VOUES COLHER ESTEDAQUI.



DOMÍNIO PÚBLICO.

■ ESCREVA A PARLENDAS SEPARANDO AS PALAVRAS.

Minha mãe mandou \_\_\_\_\_

Eu escolher este daqui. \_\_\_\_\_

Mas como eu sou teimoso \_\_\_\_\_

Vou escolher este daqui. \_\_\_\_\_

Fonte: Siqueira et al. (2017, 1º ano, p. 151).

Na figura 02, a questão trabalha o reconhecimento da separação das palavras na escrita por espaços branco, por meio da leitura de uma parlenda. Solicita-se que o aluno leia o texto a qual, muitas vezes, já está presente no cotidiano da criança. Depois da leitura em voz alta, ela percebe as pausas em cada leitura de uma nova palavra, fazendo com que facilite a escrita de um texto. Diante disso, esta habilidade metafonológica exposta em materiais didáticos do primeiro ano do ensino fundamental, visto que os alunos conhecem os sons e suas relações grafêmicas, concomitantemente, que identificam as palavras em frases, segundo a BNCC (2017).

Percebemos que a atividade explora bem a habilidade de reconhecer em separar das palavras na escrita, já que o aprendiz treina a leitura do texto, a reflexão dos sons para visualizar as palavras em cada frases da parlenda e o reconhecimento da necessidade de intervalos entre as palavras na fala e na escrita em um texto. Além disso, a consciência fonológica é trabalhada nesta questão, por meio

da solicitação em circular todas as palavras identificadas na parlenda e ao serem visualizadas, o aprendiz percebe os espaços entre as palavras para a escrita de frases e de textos.

Em síntese, notamos a importância que o aluno consiga compreender os fonemas escutados, as pausas sonoras e as relações fonemas com grafemas para explorar esta habilidade metafonológica. Na terceira subseção, apresentamos a construção do sistema alfabético no nível ortográfico pela exemplificação de uma questão pela figura 03.

### **Habilidade metafonológica: A construção do sistema alfabético no nível ortográfico**


O terceiro grupo de estudo aborda o sistema alfabético no nível ortográfico. Este eixo representa os aspectos alfabéticos da língua do aprendiz e remonta ao nível ortográfico, isto é, a criança já dominando a escrita alfabética, irá praticar o uso de forma correta das letras com seus respectivos fonemas. São questões que focam no aprendizado da leitura e da escrita do sistema alfabético para explorar os aspectos ortográficos na hora da escrita das palavras. Esta habilidade metafonológica é apresentada em 137 questões nas três coleções analisadas.


Esta habilidade metafonológica causa a reflexão sobre as unidades sonoras de forma consciente, mas não é suficiente para o domínio de todo o sistema linguístico da sua língua, segundo Moraes (2020). Temos o exemplo desta habilidade metafonológica pela figura 03.


Figura 03: Pares mínimos.


**Letras f e v**


1) Complete o nome das figuras com f ou v.


a)   aca

b)   cto

c)   ãa

d)   aca

e)   cto

f)   ãa

2) Considerando o que você observou na atividade anterior, marque com um X as alternativas corretas.

a) Com a troca de f e v:

as palavras continuam as mesmas, com o mesmo significado.

as palavras mudam e ficam com outro significado.

b) Os sons representados pelas letras f e v:

não iguais.  são parecidos, mas não são iguais.

Fonte: Silvestre (2019b, 2º ano, p. 86)

A figura 03 explora a leitura, a escrita e a distinção dos pares mínimos, a fim de que a criança saiba pela leitura e pelo aspecto sonoro em relação à escrita de letras que possa causar confusão. Este tipo de questão é apresentada apenas em materiais didáticos do segundo ano do ensino fundamental, pois é a etapa que já consolida as relações entre grafemas e fonemas, a questão da escrita das palavras, segundo a BNCC (2017).

As duas questões nesta atividade buscam trabalhar a relevância do aspecto sonoro da língua para a escrita das palavras. Diante disso, as habilidades metafonológicas que trabalham com o conceito de pares mínimos denomina-se como um fenômeno que abrange dois itens linguísticos, como “gola/cola”, “galo/gato” que possuem um contraste fonêmico. Portanto, temos outros pares mínimos, como p/b, t/d, k/g, dentre outros, observamos um trabalho relevante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio da reflexão sobre as unidades sonoras de forma consciente e comparativa, segundo Moraes (2020c). Para finalizar nosso artigo, abordamos as considerações finais.

## Considerações finais

Nosso trabalho comprovou a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização. Na análise de dados, destacamos algumas habilidades metafonológicas que foram desenvolvidas em maior escala entre os livros, temos, em primeiro lugar, o conhecimento dos sons da fala, com 351 questões encontradas e envolvem as relações grafema-fonema que contribuem para o aprendizado da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental.

Em segundo lugar, segmentação das palavras, com 195 atividades distribuídas nas coleções e ressalta o trabalho com a consciência silábica, um dos níveis da consciência fonológica. Em terceiro lugar, relação da construção do sistema alfabético no nível ortográfico, com 137 questões e consta apenas em materiais didáticos do segundo ano. Esta última habilidade metafonológica amplia o conhecimento linguístico do aluno e seu letramento com o uso da leitura dos textos.

Portanto, a realização do artigo fortalece a importância da consciência fonológica e do material didático para o ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente os do Ciclo de Alfabetização. Relacionar a CF e o processo de alfabetização resulta de um processo de causalidade, pois esta surge cedo, antes da criança ingressar na escola, de acordo com Morais (2020c). Destacamos que atividades bem estruturadas e organizadas possuem uma intenção e um propósito para desenvolver o conhecimento linguístico, em especial ao componente fonológico, a fim de ampliar e fortalecer o aprendizado da criança.

## Referências

- ADAMS, M. J., FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. e BEELER, T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. e FERREIRO, A. T. B. Programa Nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ensaio/a/SdxBGsvHHTjMzJJ3cHHcY9c/abstract/?lang=>



pt. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&aliás=79601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=79601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 março 2022.

BRYANT, P.E; BRADLEY, L. **Problemas de aprendizagem de leitura**. (I.C.S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/GNrkGpgQnmDCxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt#:~:text=Desde%20ent%C3%A3o%2C%20a%20hist%C3%B3ria%20dos,se%20pesquisa%20e%20se%20escreve>. Acesso em: 03 fev. 2022.

FREITAS, G. B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

MAZZI, L. C.; AMARAL-SCHIO, R. B.. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**, v. 2, n. 1, p. 88-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/8077>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020c.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtodos-de-Alfabetizao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

PINTON, J. C. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2419>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SILVA, C. de O.; SILVA, E. G. de O.; ABROMOVICK, M. C. **Aprender Juntos Língua Portuguesa**. 2ºano: ensino fundamental, 6 ed. São Paulo: Editora SM, 2017.

SILVESTRE, A. R. **Vem voar: língua portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2019a.

SILVESTRE, A. R. **Vem voar: língua portuguesa**. 2º ano: ensino fundamental, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2019b.

SIQUEIRA, C. C. de *et al.* **Aprender Juntos Língua Portuguesa**. 1ºano: ensino fundamental, 6 ed.São Paulo: Editora SM, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2021b.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, 3 ed. São Paulo: Ática, 2017a.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 2º ano: ensino fundamental, 3 ed. São Paulo: Ática, 2017b.

## FONOAUDIOLOGIA E LINGUÍSTICA: INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS DIALÓGICAS PARA UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Lucas Manca Dal'ava (UNICAMP)<sup>1</sup>

Carla Salles Chamouton (UFMG)<sup>2</sup>

### Introdução

A comunicação humana é uma das habilidades mais essenciais e complexas da espécie, permitindo a expressão de pensamentos, emoções e ideias. Nesse contexto, a Fonoaudiologia e a Linguística emergem como disciplinas que se dedicam a explorar e compreender os intrincados mecanismos linguísticos e comunicativos presentes na interação humana. Embora tradicionalmente consideradas áreas distintas, a convergência entre essas disciplinas tem se mostrado cada vez mais relevante, uma vez que ambas compartilham um mesmo interesse: a busca pela compreensão mais abrangente e integrada dos processos comunicativos (CRYSTAL, 1998; HORA; VOGELY, 2016). No âmbito da Fonoaudiologia, profissionais dessa área se dedicam ao estudo, prevenção e tratamento dos distúrbios da fala, linguagem, voz e audição (LOPES, 2016). Em contrapartida, a linguística concentra-se na investigação dos elementos estruturais e funcionais da linguagem, abrangendo aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (FINEGAN, 2015). Ao cruzar os conhecimentos de ambas as disciplinas, abre-se um horizonte de possibilidades para uma abordagem ampla dos fenômenos linguísticos e comunicativos, enriquecendo a compreensão desses processos.

Nesse contexto de convergência, as práticas formativas dialógicas (FREIRE, 1970; BAKHTIN, 1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.). se destacam como uma abordagem promissora, permeando a atuação tanto de Fonoaudiólogos quanto de Linguistas. Essas práticas consistem em estratégias e intervenções que priorizam a estimulação do diálogo e da interação, valorizando o contexto social, cultural e comunicativo como elementos fundamentais na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a linguagem é muito mais do que um mero conjunto de regras gramaticais, estando intrinsecamente ligada ao ambiente em que é utilizada e à forma como as pessoas se relacionam e constroem significados. A integração dos conhecimentos Fonoaudiológicos e Linguísticos na aplicação das práticas formativas dialógicas não apenas aprimora o tratamento de distúrbios da comunicação, mas também enriquece o desenvolvimento da linguagem em indivíduos sem dificuldades aparentes. Por meio da análise conjunta de elementos linguísticos e do contexto comunicativo, é possível identificar nuances e peculiaridades que, muitas vezes, passariam despercebidas em abordagens isoladas. Além disso, as práticas formativas dialógicas promovem uma conexão mais próxima entre profissionais e pacientes, incentivando uma relação terapêutica de empatia e compreensão mútua (HELD, 2006; WALD, 2014).

Essa abordagem centrada no diálogo facilita a comunicação entre as partes, o que é especialmente relevante em casos de crianças com dificuldades de comunicação, pacientes com distúrbios de fala ou indivíduos que necessitam adaptar suas habilidades linguísticas em contextos específicos, como no ambiente de trabalho ou social. Este trabalho explora os conceitos teóricos que embasam a interseção entre a Fonoaudiologia, a Linguística e as práticas formativas dialógicas.

Pretende-se destacar as potencialidades dessa abordagem integrada, enfatizando como a colaboração interdisciplinar enriquece a compreensão dos processos linguísticos e comunicativos, bem como aprimora as estratégias terapêuticas, promovendo uma melhoria significativa na qualidade dos serviços prestados no campo da linguagem e comunicação humana. Além disso, busca explorar as práticas formativas dialógicas como uma abordagem terapêutica que integra conhecimentos de Fonoaudiologia e Linguística, visando entender como essas estratégias estimulam a interação e o diálogo como elementos essenciais para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, analisa-se a importância do contexto social, cultural e comunicativo na compreensão da linguagem humana e na aplicação das práticas formativas dialógicas, destacando como esses fatores influenciam a forma como nos comunicamos e atribuímos

significados às palavras e expressões. Adicionalmente, este estudo identifica as contribuições da abordagem integrada entre Fonoaudiologia, Linguística e práticas formativas dialógicas para o tratamento de distúrbios de comunicação, considerando como essa perspectiva holística pode aprimorar as estratégias terapêuticas e a relação entre profissionais e pacientes e como incentiva a troca de conhecimentos e experiências entre ambas as áreas para enriquecer a prática clínica e acadêmica.

### **Fundamentação teórica**

Falar sobre a relação entre a Linguística e a Fonoaudiologia requer, antes de mais nada, mencionar a linguística clínica como ponto de interseção entre as duas disciplinas. A Fonoaudiologia e a Linguística clínica têm como foco o estudo do desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, enquanto a Fonoaudiologia se concentra na prática clínica da linguagem, a linguística clínica envolve a aplicação de teorias e metodologias para a análise, caracterização, avaliação, diagnóstico e tratamento dos problemas de comunicação.

Estudiosos como Crystal (1989) e Grunwell (1987) sustentam a importância de uma análise estruturada da linguagem em conjunto com avaliações fundamentadas em teorias linguísticas, para classificar fenômenos linguísticos e distinguir alterações de linguagem. Essa abordagem sistemática fornece informações cruciais para a formulação de metas terapêuticas específicas e o desenvolvimento de estratégias de tratamento adequadas.

Em suas pesquisas, Crystal (1989) enfatiza que a compreensão dos processos comunicativos não se restringe a uma análise superficial, mas requer uma abordagem multidimensional para considerar a natureza complexa da linguagem. A análise linguística precisa ser aplicada de forma cuidadosa e sistemática, identificando padrões e características específicas das alterações de linguagem nos pacientes. Isso possibilita uma intervenção mais direcionada, onde as metas terapêuticas são formuladas de acordo com as necessidades individuais de cada paciente.

Essa abordagem dialógica é corroborada por Grunwell (1987), que explora a importância do diálogo e da interação na prática clínica, enfatizando que a relação terapêutica entre profissionais de saúde e

pacientes é um elemento essencial para o sucesso do tratamento. Através de práticas formativas dialógicas, os fonoaudiólogos podem criar espaços de aprendizado compartilhado, onde a escuta ativa e a empatia são fundamentais para compreender as preocupações e experiências do paciente.

A interação entre essas áreas está se estreitando e ganhando importância, especialmente considerando que os pacientes frequentemente apresentam queixas abrangendo diferentes "níveis" tradicionais da linguagem (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática), o que demanda do fonoaudiólogo conhecimentos em áreas-chave como psicolinguística, sociolinguística, linguística aplicada e bilinguismo.

## **Metodologia**

Foi realizada uma revisão narrativa da literatura (GREENHALGH, 2014) sobre os temas de Fonoaudiologia, Linguística, e a interseção entre ambas as áreas. Foram consultadas bases de dados acadêmicas, artigos científicos, livros e periódicos relacionados ao assunto.

A revisão narrativa de literatura é um tipo de abordagem utilizada na pesquisa acadêmica para sintetizar e discutir os principais achados e temas emergentes de estudos anteriores sobre um determinado tópico ou área de conhecimento. Nessa metodologia, o pesquisador realiza uma revisão abrangente e descritiva da literatura existente, organizando e interpretando os resultados e conclusões dos estudos selecionados em uma forma de narrativa escrita (GREENHALGH, 2014).

É uma metodologia menos estruturada e formal quando comparada à revisão sistemática, proporcionando uma abordagem mais qualitativa e interpretativa. Nesse tipo de revisão, o pesquisador tem maior liberdade para incluir diversos tipos de fontes de informação, como artigos científicos, livros, capítulos de livros, relatórios técnicos e materiais de conferências, permitindo uma visão mais ampla do tema em questão.

Em resumo, a revisão narrativa de literatura é uma metodologia útil para explorar e sintetizar informações sobre um tópico específico, proporcionando uma visão mais abrangente e interpretativa dos estudos existentes.

A pesquisa foi conduzida com base em uma análise qualitativa, uma vez que busca compreender as conexões entre a Fonoaudiologia e a Linguística, bem como as práticas formativas dialógicas, a partir de perspectivas teóricas e práticas dos profissionais das áreas envolvidas.

A análise qualitativa desempenha um papel fundamental na pesquisa científica e no entendimento aprofundado de fenômenos complexos e nuances sociais, psicológicas, culturais e humanas. Diferentemente da análise quantitativa, que lida com dados numéricos e estatísticas, a análise qualitativa concentra-se na interpretação, compreensão e exploração de significados, padrões e contextos subjacentes presentes nos dados coletados. Considera-se então uma abordagem indispensável para o entendimento profundo e significativo de fenômenos complexos e para a geração de conhecimento em diferentes áreas do conhecimento. A mesma proporciona uma visão detalhada das experiências e perspectivas humanas, agregando valor tanto à pesquisa teórica quanto à pesquisa aplicada.

## **Resultados e discussão**

Em primeiro lugar, identificamos nos trabalhos de linguistas e fonoaudiólogos sinergias entre a Fonoaudiologia e a Linguística, revelando como a integração dessas disciplinas proporciona uma visão mais completa dos processos linguísticos e comunicativos. Essa interseção levou ao desenvolvimento de estratégias terapêuticas baseadas nas práticas formativas dialógicas, otimizando o tratamento de distúrbios de comunicação e aprimorando o desenvolvimento da linguagem em diversos contextos e situações. A interdisciplinaridade entre essas áreas proporciona uma visão complementar dos fenômenos linguísticos, enriquecendo a avaliação e a intervenção fonoaudiológica com perspectivas teóricas sólidas e embasamento prático.

A construção dialógica na interface da Fonoaudiologia e da Linguística envolve a criação de um espaço de diálogo e colaboração entre essas duas áreas de conhecimento, permitindo uma troca mútua de informações, teorias e práticas. Essa abordagem colaborativa busca integrar os conhecimentos das duas disciplinas para uma compreensão mais abrangente dos processos linguísticos e

comunicativos, bem como para o desenvolvimento de estratégias terapêuticas mais eficazes.

A Linguística oferece diversas teorias e modelos sobre a estrutura e funcionamento da linguagem. A Fonoaudiologia pode se beneficiar da integração dessas teorias em suas práticas terapêuticas, ajudando a compreender melhor os desafios de comunicação enfrentados pelos pacientes e adaptando as intervenções de forma mais eficaz. A Fonoaudiologia possui uma vasta experiência no estudo da aquisição da linguagem, distúrbios da fala e da linguagem, entre outros. Essas informações podem ser relevantes para a pesquisa linguística, enriquecendo o conhecimento sobre como a linguagem se desenvolve em diferentes contextos e populações.

A construção dialógica permite também o desenvolvimento de abordagens terapêuticas que combinam conhecimentos e práticas da Fonoaudiologia e da Linguística. Por exemplo, práticas formativas dialógicas que utilizam estratégias linguísticas para estimular a interação e o desenvolvimento da linguagem de forma mais natural e contextualizada.

A Linguística Discursiva considera a influência dos aspectos sociais e culturais na linguagem. Ao incorporar essa perspectiva na Fonoaudiologia, é possível compreender como a comunicação e a linguagem são moldadas por fatores culturais e como as intervenções podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada grupo cultural.

A Linguística Discursiva é uma abordagem da Linguística que se dedica ao estudo da linguagem em seu uso real e concreto, enfatizando a relação entre linguagem, sociedade e ideologia. Essa perspectiva é altamente relevante para a Fonoaudiologia, uma vez que ambos os campos compartilham interesses comuns na compreensão da linguagem e da comunicação, especialmente no contexto dos distúrbios da fala, linguagem e comunicação. A Linguística Discursiva considera a linguagem como uma prática social, influenciada por fatores sociais, culturais, políticos e históricos. Ela examina como os discursos são construídos, reproduzidos e transformados em diferentes contextos sociais, e como esses discursos podem moldar as interações e as práticas comunicativas.

Para a Fonoaudiologia, a adoção dessa perspectiva discursiva é benéfica, pois permite uma compreensão mais abrangente dos



processos de comunicação e linguagem em diferentes contextos e grupos culturais. Isso é especialmente relevante ao lidar com pacientes com distúrbios de comunicação, uma vez que a cultura e o contexto social podem influenciar a forma como a linguagem é expressa e interpretada.

A abordagem discursiva (ORLANDI, 1998) também pode ser útil na análise das dificuldades de comunicação enfrentadas por alguns pacientes. Ao compreender como os discursos são construídos e como as normas sociais podem influenciar a comunicação, os Fonoaudiólogos podem adaptar suas intervenções para melhor atender às necessidades específicas de cada paciente. Além disso, a Linguística Discursiva pode enriquecer a avaliação e o tratamento de pacientes com comunicação suplementar e alternativa (CSA), que utilizam recursos além da fala para se comunicar. Compreender como a linguagem é construída e interpretada pelos diferentes grupos sociais pode ajudar na adaptação e no desenvolvimento de tecnologias de CSA mais adequadas e eficazes.

A Fonoaudiologia fornece uma perspectiva clínica e aplicada dos conhecimentos linguísticos, utilizando-os para avaliar, diagnosticar e tratar problemas de comunicação. Essa prática contribui para a compreensão da linguagem em contextos reais e para a adaptação das teorias linguísticas na melhoria da comunicação e qualidade de vida dos pacientes. Abaixo descreve-se algumas contribuições específicas da Fonoaudiologia por meio da base teórica sólida dos estudos linguísticos:

**Quadro 1. Contribuições da Fonoaudiologia**

Avaliação e diagnóstico de distúrbios da fala e da linguagem	A Fonoaudiologia é especializada na avaliação e diagnóstico de problemas de comunicação, incluindo distúrbios da fala, linguagem, voz e audição. Os fonoaudiólogos utilizam conhecimentos linguísticos para identificar padrões de desenvolvimento típicos e atípicos, bem como para avaliar a competência linguística dos pacientes.
Intervenção terapêutica	Com base nos conhecimentos linguísticos e na avaliação dos distúrbios da comunicação, os Fonoaudiólogos desenvolvem e implementam intervenções terapêuticas personalizadas para tratar problemas específicos de fala, linguagem e

	comunicação. A compreensão dos aspectos linguísticos é essencial para desenvolver estratégias terapêuticas eficazes.
Aquisição e desenvolvimento da linguagem	A Fonoaudiologia estuda a aquisição da linguagem em crianças e o desenvolvimento linguístico ao longo da vida. Essa pesquisa é relevante para a Linguística, fornecendo insights sobre os processos de aquisição de linguagem e a compreensão de como a linguagem evolui em diferentes fases da vida.
Comunicação e interação social	A Fonoaudiologia explora a comunicação e a interação social em diferentes contextos, considerando os aspectos linguísticos e não linguísticos da comunicação. Essa compreensão é valiosa para a Linguística, pois destaca a importância da interação humana na construção do discurso e na compreensão da linguagem em uso.
Adaptação de tecnologias assistivas	A Fonoaudiologia trabalha com a adaptação e utilização de tecnologias assistivas para auxiliar pessoas com dificuldades de comunicação, como dispositivos de comunicação suplementar e alternativa (CSA). Essa aplicação prática também pode contribuir para o campo da Linguística, considerando as formas de expressão comunicativa em diferentes contextos e populações.

A construção dialógica também pode ocorrer por meio de projetos de pesquisa colaborativos envolvendo profissionais de ambas as áreas. Essa cooperação possibilita uma abordagem mais holística e interdisciplinar na investigação de questões complexas relacionadas à linguagem e à comunicação.

A relevância da interdisciplinaridade e da atuação da Fonoaudiologia junto à Linguística é fundamental para uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos processos linguísticos e comunicativos, bem como para o desenvolvimento de intervenções terapêuticas mais eficazes. A combinação de perspectivas teóricas e práticas pode levar a uma melhor identificação e compreensão das dificuldades comunicativas, permitindo o desenvolvimento de intervenções personalizadas e mais efetivas.

Além disso, a atuação conjunta também proporciona uma oportunidade valiosa para o aprimoramento das práticas profissionais em ambas as disciplinas. O compartilhamento de experiências e conhecimentos pode levar a um maior desenvolvimento das habilidades clínicas e educacionais dos profissionais envolvidos.

A interação entre Fonoaudiologia e Linguística contribui para o avanço do conhecimento científico em ambas as áreas. A troca de ideias, debates e compartilhamento de informações enriquece o campo acadêmico e incentiva a busca por soluções inovadoras para questões linguísticas e de comunicação.

Em suma, a construção dialógica na interface da Fonoaudiologia e da Linguística se mostra uma estratégia enriquecedora que amplia a compreensão dos processos linguísticos e comunicativos, bem como promove o desenvolvimento de práticas terapêuticas mais efetivas. A sinergia entre essas duas disciplinas pode impulsionar o avanço da pesquisa e intervenções, beneficiando pacientes e comunidades que lidam com desafios relacionados à linguagem e comunicação.

### **Considerações finais**

Em conclusão, a integração entre Fonoaudiologia e Linguística demonstra ser uma abordagem enriquecedora e promissora para a compreensão e tratamento dos processos linguísticos e comunicativos. A construção dialógica entre as áreas promove uma troca mútua de conhecimentos, teorias e práticas, enriquecendo o campo acadêmico e incentivando a busca por soluções inovadoras para questões linguísticas e de comunicação. Além disso, a interdisciplinaridade proporciona uma melhor compreensão da influência de fatores sociais e culturais na linguagem, permitindo adaptações pertinentes para atender às necessidades específicas de diferentes grupos culturais.

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. University of Texas Press, 1981.
- CRYSTAL, David. **Language Play**. University of Chicago Press, 1998.

- FINEGAN, Edward. **Language: Its Structure and Use**. Cengage Learning, 2015.
- HORA, Dermeval da; VOGLEY, Ana Carla Estellita. Sobre a fonologia, a aquisição fonológica, os desvios fonológicos e a interface entre a linguística e a fonoaudiologia. In: MONTENEGRO, Ana Cristina; BARBOSA DO RÊGO BARROS, Isabela; GONÇALVES DE AZEVEDO, Nadia Pereira (Org.). **Fonoaudiologia e Linguística: Teoria e prática**. 2016.
- LOPES, Ivan. **Tratado de Fonoaudiologia**. Roca, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1970.
- GRUNWELL, P. **Clinical Phonology**. 2. ed. rev. Londres: Chapman & Hall, 1987.
- GREENHALGH, T. **How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses**. Sage. 2014
- HELD, V. **The Ethics of Care: Personal, Political, and Global**. Oxford University Press. 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes; 1998.
- WALD, H. S. **Medical Education for the Future: Identity, Power and Location**. Springer Publishing Company. 2014.

## PRÁTICAS DOCENTES NO ENCONTRO COM POÉTICAS MENORES

Gizele Cristiana Carneiro (UFPR)<sup>1</sup>

Kátia Maria Kasper (UFPR)<sup>2</sup>

### Introdução

A possibilidade da experiência supõe, portanto, a suspensão de uma série de vontades: a vontade de identificar, a vontade de representar, a vontade de compreender. A possibilidade da experiência supõe, em suma, que o real se mantenha em sua alteridade constitutiva.

Jorge Larrosa

Nos interessa pensar a Educação e a prática docente junto à batalha de poesia falada *Slam* das Gurias CWB. Trata-se de um movimento que ocupa um espaço público para dele fazer palco de declamar poemas. O lugar: pátio do Campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná<sup>3</sup>, em Curitiba. Organizado uma vez ao mês, sempre aos sábados, o *slam* reúne meninas e mulheres que dão a ver em seus escritos poéticos o modo como elaboram sua existência no mundo. Tecem rimas com a vida e com a morte, com a maternagem solitária, com o desejo expresso num corpo de mesmo gênero, com o fogo nas florestas, com aranhas engolidas ainda na infância, com tudo que chega. Tecem rimas ao “dar língua aos afetos que pedem passagem”. (ROLNIK, 2016)

Surgidas na década de 1980 em Chicago, nos Estados Unidos – criação de Marc Smith, trabalhador da construção civil –, as batalhas de poesia performática vieram como contraponto à ideia de que o

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: gizele.cristiana1980@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: katiakasper@uol.com.br

<sup>3</sup> Durante o ano de 2019, marco de suas atividades, o *Slam* das Gurias CWB teve palco instaurado no Campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná. Em 2020, suspendeu suas ações de rua devido à pandemia global. Entre 2020 e meados de 2021, fez das redes sociais e das salas virtuais os lugares das batalhas poéticas. No ano de 2022, reocupa as ruas. Num primeiro momento, retorna à Reitoria. Na sequência, passa a ocupar a Praça João Cândido - mais conhecida como ruínas São Francisco – como novo espaço das batalhas de poesia.

fazer poético só seria possível em espaços de erudição (NASCIMENTO, 2019).

No Brasil, este movimento se instituiu no ano de 2008. O ZAP! Zona Autônoma da Palavra é considerado o primeiro grupo de *slam* nacional e o único a realizar suas batalhas em local fechado. Ocupante do Núcleo Bartolomeu de depoimentos – Coletivo teatral paulistano de teatro hip-hop – tem a poeta, atriz e *slammer* Roberta Estrela D’Alva como idealizadora e integrante ativa.

O *slam* é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala, e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos – a escuta. (D’ALVA, 2011, p. 125)

Isso posto, nos interessa trazer neste escrito alguns fragmentos do plano de experiência que resultou do acompanhamento do processo criativo do coletivo *Slam* das Gurias CWB. Plano que se inscreveu como texto dissertativo para o Programa de Pós-graduação Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Acolhemos o que surgiu como curiosidade e se instalou no corpo da professora-pesquisadora quando diante da batalha. Traçamos pelo método cartográfico as linhas de dizer este encontro. Das paisagens, criamos um mapa.

## A poética do encontro

O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva[...]Viver Juntos é, tão somente, adiar o fim.

João Fiadeiro e Fernanda Eugénio - O encontro é uma ferida

Um encontro que ocupava o vão do edifício D. Pedro I e a cantina do Campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná. Um palco instaurado entre corpos em círculos assentados ao chão. Convocava-se pelo grito: *Slam?! Poesia! Slam?! Das gurias!*

Daí vinha a batalha construída no verso. Batalha de dizer afetos, de dizer os bons e os maus encontros. Rimas fiadas no ponto de ônibus, no caminho do trabalho, no intervalo da escola, no amargo do café. Escrever como uma prática que se conjuga no infinitivo, com o que faz morada na pele. Escrever sem se importar com o onde, sem se importar com o quando. Escrever com o que se tem e com o que não se tem. Escrever mesmo que não seja possível ter um quarto que abrigue seus versos. (ANZALDUA, 2000).

Assim se fazia a configuração dos encontros: meninas e mulheres habitantes dos vários espaços da cidade, as quais se punham a partilhar tudo que se revelava como vida e desejava como esquecimento e se exigia como fôlego: seus poemas.

Ocupante da rua, o *Slam* das Gurias CWB se fez, segundo uma de suas criadoras – a poeta Jaquelivre<sup>4</sup> – pela necessidade de elaborar um espaço onde meninas e mulheres pudessem lançar na roda seus escritos poéticos. Um lugar de poder dizer aquilo que lhes atravessa o corpo.

Coloco-me neste lugar. Acompanho o mover poético dos encontros que se dão ali. Acolho o que ressoa no corpo-professora-pesquisadora. Espio o modo como constitui o espaço onde se diz e se ouve poemas. Fabulo as possíveis educações forjadas na roda. Cartografo tal paisagem como matéria de expressão da pesquisa que se desenhou em meados de 2019.

Cartografar diz de constituir a investigação no caminhar. É partir e dar-se a planar pelo campo que se acompanha. É desenhar o percurso no enquanto. É traçar as rotas que surgem a cada mover-se. É dizer dos afetos que atravessam o corpo. Operar com as intensidades que buscam expressão (ROLNIK, 2016).

Como cartógrafa é que me coloco neste lugar. Jogo meu corpo nestes mundos e deixo-o exposto ao toque dos encontros. Acolho tudo que chega pelo arrepio, pelo tremor, pelos gestos ou pela

---

<sup>4</sup> Em prefácio redigido pela poeta Jaquelivre para o e-book *Slam* da Gurias – Vozes que ecoam. Disponível em: <https://www.slamdagurias.com.br/livro>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ausência destes. Exercício de desautomatizar-se, de colocar-se disponível, à deriva (KASPER, 2016).

Como cartógrafa, coloco-me à espreita do que surge no instante, do que irrompe no tropeço. Dou-me a ouvir as palavras que compõem os silêncios, como nos diz o poeta dos passarinhos (BARROS, 2015). Crio um corpo em movimento contínuo, pois, a cartógrafa “deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização.” (ROLNIK, 2016, p. 66). Uma existencialização que se fez nos encontros.

E um encontrar que também se engendrou – junto às Gurias – com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977; 1996; 2011) e Silvio Gallo (2015; 2016) e Kátia Kasper (2014; 2016; 2018; 2019) e Ailton Krenak (2019; 2021) e Jorge Larrosa (2004; 2014; 2020) e Suely Rolnik (1996; 2016; 2019) e com o grupo de orientação e pesquisa SemNomeAinda<sup>5</sup>. Achejada a esse último, foi possível instaurar modos de estar atravessados pelo afeto e pela disponibilidade às afetações. Foi possível criar campos de experimentações pela fala, pela escuta, pelo silêncio e pelas leituras compartilhadas. Foi possível agenciar.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24)

Instauração orgânica da experiência. Um corpo em estado de euforia. Manifestação do acontecimento pelo encontro. A fricção que abala e que desmonta faz recordar da personagem clariceana<sup>6</sup>. Aquela que desvenda sua existência ao cruzar seus olhos com o cego que masca chicletes. Um sobressalto pela possibilidade de constituição de outros planos de existência em partilha. É possível criar para além das subjetividades capitalísticas (GUATTARI; ROLNIK, 1996; ROLNIK, 2018), para além de um copia-e-cola em série. É possível produzir pelas fissuras o entendimento das potencialidades dos corpos ao encontrarem-se no acaso da vida. É possível cessar aquilo que já se

<sup>5</sup> Nome do grupo de orientação e pesquisa organizado pela professora doutora Kátia Maria Kasper (UFPR).

<sup>6</sup> Refere-se à personagem Ana do conto “Amor”, de Clarice Lispector.



conhece e perambular em coletividade. Dar-se à criação de outros mapas.

De tais reapropriações coletivas da pulsão depende a possibilidade de constituição de campos favorecedores da emergência de um “acontecimento” - isto é, a emergência de uma transfiguração efetiva na trama social. Esta resulta da germinação dos embriões de mundos que ressoaram entre os corpos e os levaram a unir-se, produzindo ninho para o nascimento de outros modos de existência e suas respectivas cartografias. (ROLNIK, 2018, p. 142)

Traça-se, então, uma existência poética pelo coletivo. Germina-se em coletividade os embriões de mundos. A professora-pesquisadora se deixa contagiar pelas paisagens lidas as quais dizem de um adiamento do fim pela narrativa de mais uma história (KRENAK, 2019). Dizem da desautomatização dos sentidos para que seja possível deixar chegar o que se manifesta como vida (KASPER, 2016). Dizem sobre dar língua aos movimentos do desejo (ROLNIK, 2016). Dizem da constituição da experiência por aquilo que não se sabe, pelo imprevisível. E, também, sobre a língua de dizer os afetos. Não uma língua que endureça o mundo, que o limite, mas sim uma que o potencialize.

O que necessitamos talvez não seja uma língua que nos permita objetivar o mundo, uma língua que nos dê a verdade do que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece. (LARROSA, 2020, p. 65)

De tudo o dito, é possível reafirmar: não há como codificar o que se produz como força nos encontros, visto que instável. Permeável. Maleável. E da instabilidade se faz abertura constante para tudo que se insinua na pele. Não se recusa o acontecimento que chega como tombo. Da ferida que se faz no encontro, acolhe! (FIADEIRO; EUGÉNIO, 2012)

### **Uma docência menor**

Pensar uma docência menor diz sobre inventar. Diz sobre criar brechas nas quais seja possível fabular outros modos de ser e de estar em sala de aula. Diz sobre estabelecer diálogo com Silvio Gallo (2015; 2020) e sua formulação de educação menor.

Dada por um processo de agenciamento, de pensar a educação com – a partir da obra “Kafka: por uma literatura menor”, escrita por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) -, ao propor uma educação menor Gallo nos convida a deslizar por entre as redes burocráticas da escola – entendidas aqui como “educação maior”, de linhas duras – de forma que, nas relações dadas em sala de aula – as quais chamamos aqui de relações micropolíticas - o movimento seja de gestar experiências outras dadas pelos encontros. Nessa perspectiva, a educação menor “[...] nos desafia a trabalhar com relativa liberdade de escolha, com o que pode ser criado, inventado a partir de encontros, das imprevisibilidades, da singularidade de acontecimentos que atravessam o espaço escolar e afetam professores e alunos.” (GALLO, 2020, p. 11)

Assim, pensar uma docência menor diz sobre estar atenta àquilo que se configura como experiências menores, sobre aquilo que se apresenta de modo singular e nos convida a outras formulações, mesmo que o espaço da prática docente, costumeiramente, se dê em repetição, em reprodução exaustiva de subjetividades capitalísticas, subjetividades copia-e-cola, como já dito. Pensar uma docência menor solicita a construção de um corpo que se deixa permeiar pelos afetos, que se coloca desperto aos olhares, às expressões e aos silêncios que se manifestam. Um corpo que anuncia vida, que se dá ao toque, que se deixa chegar. E, “a construção desse corpo envolve um processo de desautomatização. Desautomatizar as percepções, os gestos, os modos de fazer. [...] Fugir aos automatismos que combatem a criação, a variação. Desfamiliarizar-se.” (KASPER; TÓFFOLI, 2018, p. 91)

O corpo professora-pesquisadora que se deu a acompanhar o processo criativo do *Slam* das Gurias CWB, se deu às partilhas com o grupo de orientação SemNomeAinda, fez agenciamentos com as diversas leituras surgidas no caminhar, é um corpo que fiou outros modos de estar em sala de aula. Fez-se terreno para as experiências forjadas no encontro e constituiu outros mapas. Pois,

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um

agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. (LARROSA, 2011, p. 8)

Dos encontros, outra professora se fez. Constituição de um corpo implicado em criar outros modos de estar em sala de aula, que se fez em presença com Larrosa (2011) e Gallo (2015) e Kasper (2016). Um corpo disponível aos possíveis encontros, pois sabe que as experiências se forjam ali, na partilha, no estar junto, na abertura.

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que os acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço [...]. (LARROSA, 2020, p. 25)

Deixar-se contagiar pelos acontecimentos. Estabelecer relações implicadas com as vidas que pulsam em sala de aula. Dar outro contorno ao tempo. Instaurar práticas desapressadas para ouvir, para ler, para falar. Atentar para o que se diz e como se diz. Olhar as cenas que se formam no correr das aulas e me demorar ali. Desendurecer. Perceber as urgências que acenam por atenção. Constatar pela memória da partilha que, em sala de aula, coexistem o que se planeja enquanto cumprimento normativo e aquilo que acontece, ali, na fervilhação dos encontros.

### **Poéticas da sala de aula**

Sala de aula como manifestação de vida. De uma diversidade de vidas. Criar uma professora em presença. Atenta aos gestos, aos falares, aos silêncios. Uma professora que fia outras tramas e jeitos de existir afetada pelas experiências que se fizeram nos encontros. Da sala de aula, conto: retornar para o espaço onde um modo de educar – dentre tantos – acontece. Refazer afetos na presença física dos corpos após um hiato de dois anos de afastamento. O estado

pandêmico global<sup>7</sup> que exigiu distanciamento e nos convocou a criar outros modos de estar, dá uma trégua – não dos cuidados exigidos de forma contundente entre os anos de 2020 e 2022 - e nos incita a criar jeitos de encontrar. Encontrar com a escola, com os estudantes, com colegas de docência.

Foi na costura deste novo jeito de encontrar, em conversa dilatada do tempo, sinais do que acontece: é preciso trazer para a roda inscrições nas quais sejam possíveis apresentar outros modos de existência, numa ação de afirmação da vida em sua potência. Daí, o convite foi estabelecer um diálogo – no dilatado do tempo – com os dizeres de Ailton Krenak, em especial atenção à obra *Radicalmente Vivos*<sup>8</sup>. Costuro com a leitura porque:

Quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. (LARROSA, 2011, p. 11)

Daí que fabular junto a Krenak, numa partilha de leitura descansada do tempo, marcando suas pausas, seus silêncios, seus estranhamentos, se fez em abertura dialógica a todos os possíveis de intervenção. O desconforto de pensar junto a uma – dentre tantas – cosmologia indígena insinua corpos estudantis acostumados a subjetividades capitalísticas, a educações maiores, a existências em repetição. Mas esses mesmos corpos também manifestaram outras aberturas, deixaram-se afetar. Compartilharam em escritos, em gestos, em falares o que pode ser uma vida constituída a partir de outros modos de existência. Existir em comunidade.

Daí que fabular junto ao *slam* das Gurias CWB lugares de partilha daquilo que se vive de modo único, dar-se a ver por meio da palavra escrita, também diz de forjar uma presença como professora que possibilite o correr do lápis sem muito receio. A educação maior, por

---

<sup>7</sup> É possível retomar o histórico da pandemia global no artigo intitulado: Emergência do novo coronavírus (SARSCoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csp/2020.v36n3/e00019620/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

<sup>8</sup> Ebook produzido com a transcrição da palestra “Radicalmente Vivos” proferida por Ailton Krenak, em fevereiro de 2020, à comunidade “o lugar”. Informação disponível em: <https://olugar.org/vivos/>. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

vezes, endurece a palavra. Formata dizeres os quais nem sempre dão a dizer aquilo que se é. Criou-se então um campo de experimentação que acolhe a maleabilidade dos falares. Diz-se aquilo que se é. Em língua solta. Aceno de abertura que possibilitou a partilha de narrativas individuais e coletivas tecidas com o texto. Um aceno de interesse. Pois, “[...]cada gesto de insurreição micropolítica é, nele mesmo, um movimento de ressurreição da vida.” (ROLNIK, 2018, p. 138)

Daí que no contínuo do criar uma presença como professora, já na abertura do corpo para os afetos que chegam, na desautomatização dele é que me encontrei com os falatórios de Stela do Patrocínio<sup>9</sup>. Porque Stella deu aos seus textos todos o nome de falatórios. Por se tratarem de enunciações, de escritos ditos pela fala e só pela fala. Um falatório inscrito, por outrem, em fita magnética<sup>10</sup>. Pensei junto à Stela os escritos escolares solicitados aos estudantes. Aos meus estudantes. Colhi os textos. E notei, no enquanto os lia, que muitos deles davam pistas de falatórios. Eram escritos genuínos vindos para o cumprimento de uma tarefa escolar, prescrita nos termos da educação maior. Porém, figuravam desencaixados das formas dos ditos “bons textos”. Talvez por displicência espontânea ou por dessaber o que se diz coeso e coerente no ato de escrever.

Acontece que só me foi possível olhar o que resultou da tarefa escolar como escritos de fato, porque me dei à Stela. Porque encontrei em seu falatório uma fresta de possíveis. Porque percebi nos textos marcas de conversas despreziosas, uma tentativa de cumprimento de tarefa, um falatório. Disso, tracei um jeito de acolher as singularidades de suas composições num movimento de desafrouxar das tramas que burocratizam os afazeres escolares. E isso não diz de negar o estabelecido, aquilo que vem como norma, mas construir outros modos de dar sentido as coisas, de ver. E isso aconteceu no enquanto percorria as salas que sussurravam os falatórios de Stela. Meu ouvido curioso se achegou mais perto da caixa sonora que replicava os sussurros todos. Mas aconteceu, por isso, de minha

---

<sup>9</sup> Refere-se à visita à exposição de Arthur Bispo do Rosário, no espaço Itaú Cultural, em agosto de 2022, em São Paulo.

<sup>10</sup> Stela do Patrocínio foi interna da Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro, entre 1966 e 1992, ano de sua morte. Teve suas falas registradas em um gravador de voz, as quais foram transcritas e organizadas como coletânea de poemas pela escritora e filósofa Viviane Mosé. Para mais informações, indicamos a página: <https://museubisporosario.com/eventos/stella-do-patrocinio/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

atenção ficar implicada. De enredar-se pela cadência enunciativa de Stela e gestar outros modos de acolher os escritos todos que me chegam à mesa.

Afinal,

O que importa é que ele (o *cartógrafo*) esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar [...] Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. (ROLNIK, 2016, p. 65)

Construir um espaço de abertura, uma presença como professora requer dar a ver aquilo que a sala de aula é: um encontro. Requer construir uma atenção a tudo que vibra, dar passagem aos afetos, perceber o que escapa e criar um território para que algo aconteça.

## Referências

- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. CFCH/UFSC. v. 8, n. 1, 2000, p. 229-235. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 09 jul. de 2023.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. In: **Synergies Brésil; Sylvains les Moulins**. 9 Ed., 2011, p. 119-126. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil9/bresil9.html>. Acesso em: 09 jul. 2023.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma Literatura Menor**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. V.1.
- EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. **O encontro é uma ferida**. Excerto da conferência-performance Secalharidade. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/3191/2324/7947>. Acesso em: 18 jul. 2023.

- GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- GALLO, Sívio et al. **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Grupo Transversal. 2. Ed. Curitiba: Appris, 2015.
- GALLO, Sívio. **Deleuze & a Educação**. 3. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- GALLO, Sívio; MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KASPER, Kátia Maria. Perambulações entre travessias e devires em cartografias de-formativas. In: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel. (Org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. 1Ed., Curitiba: CRV, 2016, v. 2, p. 295-314.
- KASPER, Kátia Maria; TÓFFOLI, Gabriela de Sousa. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, 2018, p.85-98. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666/444>. Acesso em: 9 jul. de 2023.
- KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 199–213, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643397>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 Ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.
- LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- LARROSA, Jorge. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25417>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed., 5. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LISPECTOR, Clarice. Amor. In: **Laços de Família**. 20 Ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 29-41.

NASCIMENTO, Roberta Marques do. **Vocigrafias**. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23073>. |Acesso em: 09 jul. 2023.

PASSOS, Eduardo et al. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2015.

PATROCINIO, Stela do. **Reino dos bichos e dos animais e meu nome**. Organização de Viviane Mosé. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2021.

RODRIGUES, Patrícia. **SLAM - A poesia está viva e no meio de nós: proposta de um letramento literário por meio das batalhas de poesia**. Disponível em: <http://sites.mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-0263-1.pdf>. Acesso em: 23 de ago. 2020, p.3

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. Ed., Porto Alegre, Sulina: Ed. UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1edições, 2018.

Slam das Gurias. **Slam da Gurias Recita**. Curitiba. 27 jul 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/slamdasguriascwb/?hl=pt-br>. Acesso em: 09 jul. de 2023.



## TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EXPLICAR EL DESISTIMIENTO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Edilson Teixeira (UNR-ANEP)<sup>1</sup>

### Introducción

La investigación educativa se ha convertido en un campo de estudio crucial para comprender diversas situaciones de la educación en todos sus niveles. El desistimiento de estudiantes universitarios es un fenómeno complejo que ha despertado el interés de investigadores y educadores en busca de respuestas claras y soluciones efectivas. Comprender las razones detrás del abandono de los estudios superiores es fundamental para diseñar estrategias eficaces que fomenten la retención estudiantil, promuevan el éxito académico y mejoren la calidad de la universidad. Así lo han hecho algunos estudios sobre la Universidad de la República de Uruguay, de los cuales son referencias tanto Diconca, Dos Santos y Egaña (2011) como Boado (2011).

En este artículo, exploramos diversas técnicas que han demostrado ser valiosas para abordar dicha problemática desde la psicología, psicología y sociología, porque proporcionan herramientas metodológicas efectivas para indagar en la experiencia y trayectoria de los estudiantes, así como en los contextos socioculturales que los rodean.

En primer lugar, examinaremos el método biográfico, una aproximación que permite reconstruir la historia de vida de los estudiantes, revelando elementos significativos que pueden influir en la vida académica y profesional. Dentro de esta categoría, exploramos la sociología clínica, el árbol genealógico y el dibujo sobre el proyecto parental. Estas técnicas específicas proporcionan un análisis detallado de los factores sociales, familiares y personales que pueden influir en la decisión de abandonar la educación superior.

En segundo lugar, explicaremos el método focus group, una herramienta que promueve la interacción y la participación de los

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade Nacional de Rosário (UNR) da Argentina; Formação docente da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) do Uruguai; edilson.uy@interbraslinguas.com

estudiantes en grupos de discusión. Mediante la descripción de dos epistemes y el planteamiento de dilemas éticos, este enfoque permite recopilar información enriquecedora sobre las percepciones, motivaciones y desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios en su trayectoria académica.

En tercer lugar, abordaremos el método etnográfico, que busca comprender las prácticas culturales y sociales de los estudiantes universitarios a través de la observación participante y la técnica de la bola de nieve y el lazo social. Esta aproximación proporciona una comprensión profunda de los contextos y las dinámicas que rodean el desistimiento, permitiendo identificar oportunidades de intervención temprana y apoyo efectivo.

Finalmente, a modo de implementaciones viables, destacaremos aplicaciones específicas de estas técnicas en la investigación educativa, a través de un enfoque interdisciplinario, se proponen diferentes abordajes cualitativos para comprender las causas subyacentes y las dinámicas sociales que influyen en esta problemática, como perspectivas de investigación en este ámbito que permitan abordar el fenómeno de manera integral.

## **Método biográfico**

### **Sociología clínica**

De Gaulejac (1997) explica que la sociología clínica se desarrolla en el centro de la articulación entre la subjetividad y la objetividad, asimismo, se concentra en la dialéctica entre el individuo histórico y el individuo que produce historia. De este modo, gracias a sus planteos, la sociología clínica brinda aportes teórico-epistemológicos al campo de las ciencias sociales. Para De Gaulejac (2013), lo social precede a lo psíquico y la transmisión, reproducción y construcción de identidad son muy complejos por la articulación de los procesos sociales y los procesos psíquicos. En este sentido, como lo social y lo psíquico son irreductibles, la sociología clínica se vale de disciplinas humanas, psicoanálisis, existencialismo, sociología y otras.

En general, estudia la construcción de nuevas subjetividades a partir del análisis de las organizaciones y de lo societal, del campo de la exclusión social y del trabajo de los grupos de implicación e

investigación. Este enfoque implica una manera de pensar los problemas que van desde los niveles macrosociales o sociales pasando por los niveles institucionales para llegar al nivel individual, como matriz de análisis de problemas sociales emergentes según condiciones socio-históricas. Si bien cada caso o grupo vale por su singularidad, podemos generalizar si un caso es representativo de aspectos intervinientes en el fenómeno estudiado.

Traemos a colación la noción de habitus propuesta por Bourdieu, por el proceso de incorporación del entramado social que debe realizar cada individuo. “Cuando Bourdieu habla de incorporación de la historia, se refiere al trabajo de inculcación y de interiorización que hace que el habitus forme parte integrante del individuo” (DE GAULEJAC, 2013 p. 37). Por lo tanto, los habitus son “programas históricamente programados” que le dicen al sujeto los modos de ser y de comportarse en situaciones sociales. Dicha incorporación es inconsciente, en la medida en que las condiciones sociales de producción de habitus son ocultadas, los habitus incorporados son percibidos como naturales, como algo innato. Según De Gaulejac, el inconsciente es el olvido de la historia que la historia misma produce. Hay un peso de la historia en la construcción de la identidad, la individualidad como resultado del conjunto de prácticas que se constituyeron con el tiempo y que se transmiten en las generaciones.

En el trabajo de incorporación de lo social y cultural para construirse como sujeto, individuo como cuerpo socializado, “los comportamientos, las actitudes, las cualidades, los sentimientos son disposiciones que explican la manera en que lo colectivo está depositado en cada individuo” (DE GAULEJAC, 2002: 52). En este sentido, si un individuo altera su posición social, no necesariamente olvida que las relaciones de poder ocurren en procesos de oposición, invalidación, sumisión o rechazo, los cuales marcaron su personalidad. Como la sociología clínica tiene la hipótesis principal de que el individuo es producto de cierta historia de la que busca tornarse en sujeto, analiza los efectos psicológicos emergentes de dichos procesos.

### **Árbol genealógico**

Entre las propuestas de De Gaulejac, la elaboración de árboles genealógicos constituye un soporte que se interrelaciona con otros

elementos dentro del método biográfico. Gracias a sus estudios, sabemos que el árbol genealógico posibilita reconstruir historias de vida, trazando la línea materna y la paterna hasta llegar al punto que el participante entienda pertinente. El árbol es realizado en una hoja grande, luego un participante lo comenta y después los demás hacen un análisis colectivo entre coordinadores y grupo. Los discursos derivados, descripciones, interpretaciones o explicaciones de rasgos globales y específicos, contribuyen en la búsqueda o atribución individual y colectiva de significados sobre ciertas cuestiones. Asimismo, es fundamental el rol de la memoria y de las emociones que se van asociando.

El participante reconstruye su genealogía indicando nombre, ocupación, formación educativa, ubicación geográfica, fecha de nacimiento y de muerte de cada antecesor que aparece, hasta tercera o cuarta generaciones, lo que más o menos convive en la memoria familiar en anécdotas, documentos u otras materialidades. Además, se van indicando “señas particulares” de miembros que cumplieron algún rol importante en la novela familiar, “tanto en sentido positivo —condecoraciones, cualidades particulares, cargos prestigiosos, etc.— como negativo —defectos, fracasos, síntomas, enfermedades, etc.—” (DE GAULEJAC, 2013, p. 251). Es muy significativo lo que se recuerda y lo que se olvida, así ocurren presencias de quienes conservan imagen positiva y ausencias de quienes tuvieron imagen negativa en la trama familiar.

Como se puede captar el funcionamiento de la estructura familiar y sus componentes económicos, sociales, culturales, ideológicos y psicológicos, por ejemplo, también es posible constatar las posiciones sociales de los miembros, sus destinos individuales en la “evolución socioeconómica global” (DE GAULEJAC, 2013, p. 251). Así mismo, es viable identificar las tradiciones, las normas, los *habitus* y el modo cómo estos inciden en cada miembro en sus decisiones afectivas, sexuales, profesionales, ideológicas, culturales, etc.

Por lo tanto, en los árboles genealógicos se expresan y se identifican generalidades, determinaciones radicales y sutilezas sobre el origen y posiciones socioeconómicas, según los significados atribuidos en la familia y según los sentidos de cada coyuntura sociopolítica. Así es posible ver las transiciones de cada generación, campo y ciudad, trabajador independiente y asalariado, alta natalidad,

baja natalidad, matrimonios y uniones libres, bajo y alto nivel de educación, menor mortalidad infantil, mayor longevidad, más movilidad profesional y geográfica, etc. (De Gaulejac, 2013, p. 252). Este soporte organizador ubica al sujeto y su respectiva historia a través de los cambios económicos, políticos y sociales que condicionan la historia del orden familiar y social.

### **Dibujo sobre proyecto parental**

La historia personal y familiar ocurre entre los lazos familiares configurados por el funcionamiento de la estructura de transmisión generacional. El proyecto parental incluye cierto determinismo social y familiar, expectativas de unos y otros, como los deseos de las generaciones progenitoras, sus presiones y sus frustraciones, sobre los proyectos de vida de los sucesores. De Gaulejac (2013 p. 253) define como “modelo registrado” en cada niño, entre el narcisismo infantil y el imaginario parental. En tales construcciones, se acopla un proyecto social con anhelos delimitados por el contexto que favorece o impide la realización del proyecto de vida.

En su enfoque transgeneracional, De Gaulejac (2013) afirma que el proyecto de vida revela el objetivo a alcanzar y la atribución que proviene de otro que condiciona la trayectoria posterior. En la consigna, usando papel, pintura, lápices, etc., el participante representa en dibujo lo que los padres querían que se convirtiera, porque esa manifestación gráfica permite “expresar directamente condensaciones, desplazamientos y las contradicciones conscientes e inconscientes que pueblan el imaginario” (p. 253). El dibujo permite expresar al mismo tiempo las contradicciones del proyecto parental, los avatares de la relación que el participante tiene con ese proyecto, aceptaciones y rechazos de diversos aspectos, la permanencia o desistimiento en ese proyecto, etc. Así, lo manifiesto y lo latente se mezclan constantemente.

El dibujo viabiliza mostrar el carácter heterogéneo e irracional del proyecto. Las aspiraciones de los padres mezclan mandatos precisos, deseos formulados o disimulados, deseos no satisfechos, esperanzas y decepciones, exigencias contradictorias, afectos y prácticas, toda una serie de elementos dispares más o menos coherentes.

Como el dibujo es una proyección, no busca ser interpretado, es un soporte de representación, es una imagen que el participante da de sí mismo. A partir del dibujo, el grupo devuelve esa imagen al participante indicándole lo que allí ve cada uno. En esa fase importante, cada uno toma distancia con respecto a la representación. Se expresan emociones, sentimientos, interrogantes que el dibujo produce en los demás, sabiendo que esos aspectos expresan, muchas veces con fidelidad, la relación que el participante mantiene con su proyecto parental.

Posteriormente, el participante que dibujó pone en palabra lo que quiso expresar, luego reacciona a los comentarios y a la imagen que el grupo le devolvió. Así se va analizando el proyecto parental, la combinación entre sus aspectos afectivos, relacionales, ideológicos y sociales, los mandatos y las contradicciones y la manera en que el participante se inscribe dentro, se opone y se desplaza con respecto a él. Por eso, este soporte permite comprender la proyección de la familia que incide en la configuración del proyecto de vida de la vida de otro.

## **Método focus group**

### **Descripción de dos epistemes**

En el capítulo llamado “Epistemología del estudio de la conversación grupal: algoritmo emocional, indeterminación en la medición, cliché y discurso social”, Beltrán (2020) trabaja con varios tipos de hipótesis, entre las cuales postula que “El investigador de FG (en la línea de Durán Barba) opera con dos epistemes”. Afirma que en el método Focus Group (FG) el investigador puede tomar la posición de medición como sujeto cognoscente u otra posición emparejada a la del sujeto investigado o a conocer, lo que a su vez habilita dos perspectivas epistemológicas.

Como una episteme, Beltrán (2020) postula que el investigador:

A los sujetos investigados los considera dentro de una EPISTEME MACHIANA (Ernst Mach/empiriocriticismo) a partir de la cual opinan, piensan y crean conocimiento banal. Dicha episteme considera que no hay un nómeneo kantiano objetivo al que no se puede acceder ni existe el dilema apariencia/realidad; en otras palabras elusión del esfuerzo

cognoscitivo sintetizado en el dicho latino ADAEQUATIO INTELLECTUS ET REI o la verdad vista como la adecuación entre el intelecto y la cosa a investigar. (p. 81)

Según Kant no podemos acceder a la “cosa en sí”, a la materia, porque solo tenemos sensaciones aisladas o complejos de sensaciones en vez de “cosas”, es decir, sensaciones sobre la cosa. En la perspectiva del empiriocriticismo, Mach se alinea a la “economía del pensamiento” que exige una descripción del mundo incluyendo solamente los “elementos neutrales de la experiencia”, neutrales con respecto a lo físico y a lo psíquico.

El movimiento de la materia y sus relaciones de causa-efecto entre los entes físicos eran vistos como procesos operantes en el aparato sensorial y en las representaciones mentales sin ninguna correlación con el afuera del propio cuerpo. No hay un afuera/adentro del cuerpo y tampoco hay relaciones de causa-efecto sino unidades llamadas elementos (en un sentido académico) o sensaciones (en el lenguaje común) que operan en una zona indistinta del adentro/afuera. Para Mach esta unión de elementos o de sensaciones físicas y psíquicas e internas y externas son dadas “inmediatamente”; esta situación eliminaría el dilema apariencia/realidad y, sobre todo, al viejo enemigo kantiano.

El empiriocriticismo ofrece una concepción idealista subjetiva de la experiencia como suma de impresiones y de sensaciones humanas sin ninguna relación con la realidad objetiva. Desde el principio fundamental del idealismo subjetivo, el objeto (el mundo) es imposible sin sujeto (la conciencia, las sensaciones), que las leyes de la naturaleza no existen objetivamente, ni la verdad objetiva.

Como otra episteme, Beltrán (2020) postula que:

El lugar epistémico específico desde el cual el investigador de FG realiza su medición y posterior predicción no es el del científico macheano sino el del científico baconiano inductivista capaz de predecir conductas. Por lo tanto, si bien los sujetos investigados en los FG operan dentro de la episteme macheana; son medidos desde un lugar epistemológico diferente: el del científico que conoce la realidad psíquica y social más allá del mundo de sensaciones macheano. (p. 81)

En este sentido, hay una divergencia entre los sujetos investigados correspondientes a la episteme macheana y la forma de

medición inductiva. Se considera a los humanos como un cúmulo de algoritmos como el resto de las especies, aunque más complejos. Para Barba, según Beltrán (2020), cada uno de nosotros en la vida diaria nos manejamos con cálculos realizados sin lápiz ni papel o calculadora, sino a partir de las propias percepciones y emociones; se calcula pero bajo “procesos cognitivos que no son racionales”. En este sentido, un algoritmo es una serie de pasos organizados metódicamente para realizar cálculos y resolver problemas tomando decisiones específicas.

La técnica FG puede operar con un locus epistemológico dividido y con una propuesta de medición actuante sobre el segmento de realidad que mide. En el FG el sujeto es hablado por una región de conductas inconscientes basadas en cálculos donde las percepciones, sensaciones y emociones se intersectan con el “pensamiento racional”. En cambio, en el Grupo de Discusión (GD) la investigación no está sostenida por ningún algoritmo. En el GD no se analizan los discursos de cada interlocutor particular, sino el discurso social como un plus que está más allá de las hablas individuales y que puede ser captado en una situación grupal.

### **Dilema ético**

Los supuestos epistemológicos encuentran grandes posibilidades epistémicas divergentes. Según la concepción que se tenga sobre sujeto discursivo integrante del grupo, se tendrá diferentes técnicas cualitativas, Grupo de Discusión (GD), Focus Group (FG) o Grupo Focal (GF).

A esto se suma el grado de reflexividad crítica del investigador en relación a su propia práctica de investigación. Cabe cuestionar si el investigador logra una posición crítica, si puede separarse de su investigación para criticarla, si tiene ese grado de reflexividad o no, en qué casos la técnica FG necesita reflexividad. De este modo, ocurre la reflexión del mismo sujeto como miembro de una comunidad científica portador de un aparato conceptual y tecnológico, reflexión de ese sujeto cognoscente sobre sus propias condiciones de vida más allá del mundo académico y reflexión sobre cada sujeto a conocer para aprender del sujeto estudiado dentro de un método etnográfico.

Asimismo, se debe verificar la existencia o inexistencia de



circulación de los resultados de la investigación entre sujetos cognoscentes y sujetos a conocer. Si la técnica se denomina GD, después de debatir sobre una consigna, de llegar a alguna conclusión, de desgravar la conversación y analizarla, hay una obligación de volcar los resultados de la investigación a los sujetos participantes. Entonces, los sujetos a conocer, los sujetos investigados analizan los resultados de la investigación que recayó sobre ellos y pueden opinar sobre esa investigación. Esto se relaciona con el grado de reflexividad crítica del investigador, porque hay una circulación de los resultados de la investigación entre los sujetos cognoscentes y los sujetos a conocer. A su vez, los investigados cuando opinan sobre la investigación generan conocimientos, son copartícipes del conocimiento creado.

Igualmente, la atribución de la misma capacidad cognoscitiva a investigadores y sujetos de la investigación genera un dilema ético. Si el investigador concibe a los sujetos investigados con igual capacidad cognoscitiva, eso constituye cierta posición epistemológica y cierta posición ética. Si es al contrario, si el investigador piensa lo opuesto, la técnica será instrumentada de modo distinto y hará que los resultados sean absolutamente diferentes.

En este sentido, también ocurre la dualidad entre la medición y la modificación de la realidad investigada a partir de la medición, si la propia pregunta modifica la respuesta, en el mismo momento de medir, esa medición modifica el objeto medido.

Por lo tanto, según cual sea la posición con cada uno de estos ítems, la técnica instrumentada va a ser distinta y, a pesar de que sean grupos reducidos de personas que hablan, tanto el rol del moderador va a ser diferente como lo que se busca va a variar igualmente.

## **Método etnográfico**

### **Bola de nieve y lazo social**

La técnica bola de nieve se encuadra en la investigación cualitativa, sobre todo en las entrevistas individuales. A partir de los primeros entrevistados se consiguen otros informantes, sucesivamente hasta construir la muestra. Generalmente, se la emplea para conocer poblaciones específicas, debidamente caracterizadas, que carecen de datos previos para definir la muestra eficazmente.

Según Alloatti (2014), con la bola de nieve podemos conocer los vínculos dentro de un grupo y sus espacios de sociabilidad, mapear las relaciones sociales por proximidad geográfica, actividades laborales, religiosas, culturales, sociales, etc. Asimismo, podemos identificar subgrupos dentro de la población definida y gestionar el desarrollo de la investigación según el proceso de generación de datos.

La noción de lazo social es un supuesto fundamental de la técnica de bola de nieve, para explorar las redes entre los individuos consultados; no obstante, Alloatti (2014), nos advierte la necesidad de reflexiones metodológicas. Debemos analizar el presupuesto de que los individuos de la población definida comparten un lazo social, un vínculo que responda a las características delimitadas en la investigación, dado que no hay certeza de que los sujetos se conozcan entre sí, ni que compartan prácticas sociales y/o estilos de vida. Igualmente, la autora apunta riesgos del rastreo de lazo social, como la sub-representación de grupos, ya que puede haber individuos que no compartan un vínculo social suficiente y no pertenezcan a la referencia indagada, quedando fuera de la bola de nieve. En este sentido, como mencionan Peterson & Valdez (2005 en Alloatti 2014) el sesgo de una muestra por bola de nieve es, en el mejor de los casos, el límite de las relaciones sociales.

Debemos problematizar la indicación de un sujeto, apreciar las dinámicas identitarias del “otro como yo” y discutir como investigadores casos de sobre-representación o sub-representación de los vínculos entre los sujetos consultados, dado el carácter complejo y profundo de los mecanismos de identificación. Así, los tipos de lazos sociales reconocidos cobran énfasis, así como los individuos excluidos de la muestra. Como la técnica es ascendente, permitiendo cambios en el muestreo (Van Meter, 1990 en Alloatti, 2014), es al final cuando mejor podremos comprender las dinámicas identitarias y los lazos sociales.

En este sentido, debemos evitar sobreestimar los lazos sociales, no presuponer que los vínculos se sustentan en elementos definidos en la investigación, porque requieren análisis cualitativo profundo de las fuentes de significado que mantienen los vínculos. Por lo tanto, es imprescindible elegir adecuadamente a los sujetos de la bola de nieve, ir más allá de la simple identificación de los vínculos (trabajo, familia, encuentros sociales, redes, entre otros) y comprender profundamente

como se activa el mecanismos del “otro como yo”, porque puede esconder aspectos más complejos que deben ser abordados por el bagaje cultural de las formas de identificación y distinción de los individuos.

Es una limitación que la técnica se sustenta en presuponer que existe un lazo social definido a partir de criterios del investigador, como la incapacidad de crear conocimiento generalizable a pesar de aplicar estrategias de cotas o evitar sesgos de vínculos y espacios sociales. No obstante, los motivos de cautela y sesgo funcionan como fuentes valiosas de información. Asimismo, en la medida en la cual profundizamos en conocer las singularidades de cada caso podemos comprender fenómenos que pueden ser útiles en términos comparativos.

### **Aplicaciones en investigación educativa**

Se propone investigar a partir de la pregunta problema “¿por qué muchos estudiantes no completan la universidad?”, para la cual es viable indagar las historias de vida con técnicas individuales y grupales como las que presentamos más teóricamente y las que veremos de modo más práctico a continuación.

Se puede aplicar como soportes metodológicos las técnicas Árbol Genealógico y Dibujo del Proyecto Parental, puesto que permiten explorar, entre otros aspectos, factores socioeconómicos, funcionamiento de la familia y del sujeto que inciden en la elección de la carrera y posterior abandono.

Por lo tanto, en primer lugar, se puede partir de las cuatro fases que tiene el Árbol Genealógico familiar:

- 1) Los participantes identifican y ubican todos los miembros que puedan, mediante indagación y acumulación de informaciones (según datos, actitudes de familiares, profundidad posible, tiempo disponible y recursos tecnológicos).
- 2) Se elaboran microbiografías de ciertos parientes, según criterios de cada participante, facilidad de acceso y disposición de familiares, con conversaciones informales y minientrevistas.
- 3) Se describe la dimensión material y simbólica (culturales, grupales y relacionales) de las generaciones del linaje paterno y materno.
- 4) Se analiza la unidad familiar que reside en la vivienda, elementos materiales y físicos de la vivienda, uso de espacios y sus significados.

Finalmente, se trabaja aspectos simbólicos y axiológicos que configuran el funcionamiento familiar.

Entonces, en segundo lugar, se puede realizar las cuatro fases del Dibujo del Proyecto Parental en grupos de cinco a diez participantes, según la conformación de la población investigada:

- 1) Cada participante dibuja aquello que sus progenitores deseaban que se tornara como adulto, incluyendo la profesión, pueden usar varios recursos (papel, pinturas, lápices, etc.).
- 2) Un participante muestra su dibujo y los demás participantes del grupo expresan lo que ese dibujo les transmite, lo que cada uno capta en la imagen. Esta fase permite aflorar emociones, sentimientos, interrogantes que ayudan a comprender la relación que el autor del dibujo tiene con su vida profesional según el proyecto parental.
- 3) Quién hizo el dibujo habla sobre lo que quiso transmitir.
- 4) El autor del dibujo asocia y responde las percepciones comentadas por los demás miembros del grupo.

De este modo, se pueden ir identificando y analizando aspectos afectivos, relacionales, ideológicos y sociales, así como mandatos y conflictos heredados, para comprender si la formación universitaria realizada por el participante se inscribe, se opone o se desplaza del proyecto parental y su correspondiente incidencia en el desistimiento de la carrera profesional.

Igualmente, para implementar la conversación Grupos de Discusión, en primera instancia, se puede conformar grupos entre seis y diez de estudiantes que no hayan terminado las carreras de diferentes universidades. En esta técnica, si bien el investigador actuará como moderador, en determinado momento buscará "desaparecer" para que el grupo logre generar un discurso colectivo. Asimismo, actuarán un anotador y un observador (en cámara Gesell para que el observador no sea visible para el grupo).

Como el objetivo consiste en analizar el discurso social, se realizarán las transcripciones (además de la desgravación, se buscará registrar otros elementos que también compongan el discurso, como los silencios, exclamaciones, tonos en los cuales se dicen las palabras, interrupciones, etc.).

De este modo, se analizará el discurso social, lo que engloba a todos los estudiantes y egresados, para reconocer cuestiones

colectivas emergentes y externas a cada participante, para identificar los motivos que lo llevaron a desistir de la formación universitaria, aquellos motivos comunes a todos, convergentes entre los participantes de la conversación. Después de debatir sobre la consigna dada, de llegar a alguna conclusión, de desgravar las conversaciones y analizarlas, el investigador volcará los resultados de la investigación a los sujetos participantes. En esa fase, los estudiantes involucrados analizarán los resultados y opinarán sobre la investigación, entre otros, para reconocer causas de la falta de permanencia en la universidad.

Asimismo, se podrá aplicar la técnica Bola de Nieve a partir de cinco entrevistados que podrán provenir de las Facultades de Psicología, la Facultad de Humanidades, Facultad de Derecho, Facultad de Economía y la Facultad de Medicina, por ejemplo. En principio, no se necesitaría definir franja etaria, cantidad de años de estudio, distribución por género, ni otros aspectos que surgirán en el proceso de conformación de la muestra.

Las entrevistas individuales serán del tipo semiestructuradas e incluirán preguntas sobre las biografías personales y académicas de los participantes, además se podrá indagar al respecto de contactos con otros estudiantes que consideren que se encuentran en situaciones parecidas. Los nuevos contactos de estudiantes y ex estudiantes que se vayan presentando podrán ser incluidos en el estudio si realmente llegan a reunir características correlativas a los objetivos y delimitaciones pertinentes que la investigación vaya teniendo para dar cuenta efectivamente de las causas que provocan el desistimiento universitario.

### **Consideraciones finales**

De modo general, vimos que el método biográfico, en particular la sociología clínica, ofrece aportes teórico-epistemológicos significativos al campo de las ciencias sociales al centrarse en la articulación entre la subjetividad y la objetividad, así como en la dialéctica entre el individuo histórico y el individuo que produce historia. Además, la sociología clínica reconoce la complejidad de la transmisión, reproducción y construcción de identidad debido a la interacción entre los procesos sociales y los procesos psíquicos. Al utilizar disciplinas humanas como el psicoanálisis, el existencialismo y

la sociología, este enfoque analiza la construcción de nuevas subjetividades a través del análisis de las organizaciones, la exclusión social y el trabajo de los grupos de investigación.

Asimismo, entendimos que la noción de habitus propuesta por Bourdieu destaca la importancia de la incorporación de lo social en la construcción de la identidad y cómo los modos de ser y comportarse en situaciones sociales están arraigados en los programas históricamente programados del individuo.

Dentro del método biográfico, destacamos la elaboración de árboles genealógicos como un soporte para reconstruir historias de vida y comprender la influencia de la estructura familiar en la configuración de la identidad y los proyectos de vida de los individuos. Los árboles genealógicos permitieron analizar las posiciones sociales, las tradiciones, los habitus y las transiciones generacionales, así como los cambios económicos, políticos y sociales que condicionan la historia del orden familiar y social.

Igualmente, el dibujo sobre el proyecto parental es otra herramienta del método biográfico que nos permitió explorar las expectativas, presiones y frustraciones presentes en la relación entre generaciones, así como las contradicciones y desplazamientos que el individuo experimenta con respecto a ese proyecto. El dibujo nos ofreció una representación visual de la proyección familiar y nos permitió comprender los aspectos afectivos, relacionales, ideológicos y sociales que influyen en la configuración del proyecto de vida de cada individuo.

Por otro lado, el método del focus group presentó dos perspectivas epistemológicas, la episteme macheana, que considera la opinión y el conocimiento banal de los sujetos investigados, y la episteme baconiana, que permite al investigador medir y predecir conductas desde un lugar epistemológico diferente. Estos enfoques complementarios en el estudio de las narrativas grupales y las interacciones sociales contribuyen a una comprensión más profunda de los fenómenos sociales y psicológicos, en contextos históricos y socioculturales específicos.

En conjunto, el método biográfico, el método del focus group y el método etnográfico, con el lazo social y la bola de nieve, ofrecen herramientas valiosas para las investigaciones sociales, porque contribuyen al estudio de fenómenos emergentes. Estos enfoques

enriquecen el campo de las ciencias sociales, al permitir explorar la interrelación entre lo individual y lo colectivo, y comprender la complejidad de los procesos sociales y psíquicos en la configuración de la identidad y la vida de las personas, para analizar los aspectos familiares, sociales y culturales que influyen en las decisiones de los estudiantes sobre su permanencia en la universidad.

Finalmente, propusimos diferentes aplicaciones en la investigación educativa para abordar la pregunta problema de ¿por qué muchos estudiantes no completan la universidad?, con técnicas derivadas de los métodos tratados para explorar factores socioeconómicos, el funcionamiento familiar y los mandatos heredados. En general, esperamos que estas metodologías sean implementadas en investigaciones porque, además de permitir identificar causas y ofrecer miradas más completas de factores que inciden en el desistimiento de la universidad, posibilitan obtener informaciones significativas para desarrollar estrategias y políticas educativas que promuevan la permanencia y el éxito de los estudiantes universitarios.

## Referencias bibliográficas

- ALLOATTI, Magali Natalia. **Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales.** En IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Costa Rica, 27 al 29 de agosto de 2014). 2014.
- BELTRÁN, Celina; HEFFES, Alejandra; SURGE, Iván; LAXALT, Irene; BELTRÁN, Diego Alberto **Metodología de la investigación. Enfoques estadístico, bibliográfico y de conversación grupal.** Rosario: Editorial Rosario, 2020.
- BOADO, Marcelo. **La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay: entre 1997 y 2006.** Ediciones Universitarias, 2011.
- DE GAULEJAC, V. Elecciones y soportes metodológicos. **Neurosis de clase: trayectoria social y conflictos de identidad.** Editorial del Nuevo Extremo, 2013, p. 239-261.
- DE GAULEJAC, Vincent. **El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales.** Montevideo: Grupo de Sociología Clínica, 1997.
- DICONCA, Beatriz; DOS SANTOS, Sandra; EGAÑA, Ana. **Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria.** Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República, 2011.

## AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

Julio Ferreira Neto (UNICAMP)<sup>1</sup>

### Palavras iniciais

As práticas de leitura, muitas vezes, ainda são trabalhadas, em sala de aula, como uma simples forma do aluno conseguir decodificar os signos verbais, assim, percebemos que não ocorre a leitura, e sim, o reconhecimento de simples códigos verbais, isto é, as palavras. A leitura é muito mais que codificar e decodificar signos verbais, a leitura se manifesta quando um sujeito consegue compreender e interpretar um texto, frase, ou mesmo, apenas uma só palavra ou imagem além disso articular as demais semioses presentes nos textos escritos e/ou imagéticos. Caso contrário, estamos apenas sendo “recipientes”, ou seja, meros depósitos de signos, concordo com Kleiman (2011, p. 26) que ela elucida que “recipientes não compreendem”, assim, a leitura é a apropriação e expansão do conhecimento adquirido a partir do texto, frase ou palavra.

Nesse sentido, este estudo tem como tema “as concepções de leitura nos documentos oficiais de ensino”. Assim, a partir dessa temática e como suporte para discussões e reflexões, nossa indagação para esta pesquisa é: “Quais concepções de leitura estão presentes no documento curricular do estado do Pará no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental? Nesse sentido, nosso objetivo geral é discutir como as práticas de leituras são descritas no Documento Curricular do Estado do Pará a fim de mapear os conceitos e concepções de leitura mobilizados pelos discursos presentes no bloco do 6º ano do Ensino Fundamental (EF).

Para alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo do tipo documental e embasamos em teóricos como Bakhtin/Volochinov (2012), Geraldi (1997), Zanini (1999), Perfeito (2005), Menegassi (1995, 2005, 2010), Solé (1998), Kleiman (2011) dentre outros estudiosos que abordam esta temática.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística Aplicada; Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGA da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); E-mail: juliolinguagem@gmail.com.



Dessa forma, este trabalho está organizado em quatro seções. Assim, explicitamos, na primeira, esta introdução. Em seguida, apresentamos a segunda seção, em que elucidamos as práticas de leituras em sala de aula e, por último, abordamos os estudos de leitura feitos por Menegassi (1995, 2005, 2010), em que consiste nos assuntos referentes a: Concepções de Leitura, na terceira seção evidenciamos a análise dos resultados, em que refletimos acerca das práticas de leitura no Documento Curricular do Estado do Pará (doravante, DCEPA), demonstradas através dos enunciados concretos presentes no documento. Por fim, elucidamos nossas considerações finais, ressaltando nossos objetivos acerca dos resultados obtidos e possíveis contribuições.

### **As concepções de leitura no ensino de língua portuguesa**

Apresento nessa seção uma síntese dos estudos sobre leitura e que estão divididos da seguinte forma: concepções de leitura com perspectiva no texto, perspectiva do leitor, na interação leitor-texto e na perspectiva discursiva. Para isso, temos como embasamento teórico Menegassi (1995, 2005, 2010, 2022), Solé (1998), Kleiman (2011), Antunes (2003), além de outros autores.

Quando falamos em concepções de leitura as entendemos também pelo modo que professor de língua materna a concebe e reflete em suas práticas de ensino em sala de aula. Assim, segundo Menegassi (2005), o reconhecimento desses conceitos auxilia o professor para que ele “saiba identificar, no material didático, no planejamento das aulas e nas práticas cotidianas da sala de aula qual conceito de leitura está subsidiando o ensino na situação específica em que se encontra” (MENEGASSI, 2005, p. 15). Nesse sentido, Menegassi (2022) apresenta cinco concepções sobre leitura: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva interacionista, a perspectiva discursiva e a perspectiva dialógica.

#### **Concepção com perspectiva no texto**

Nessa concepção, o texto é visto como produto do resultado do reconhecimento e oralização das palavras feita pelo leitor. Ademais, o importante é decifrar as palavras, é saber soletrar em voz alta, é

conseguir decodificar o que se lê. Segundo Menegassi (2005), a concepção de leitura sob a perspectiva do texto constitui um modelo de processamento ascendente (battom-up), ou seja, vai do texto para o leitor, tornando-se um método voltado apenas para reconhecimento da estrutura das palavras e dos sons. Esse modelo pressupõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para poder chegar a uma possível compreensão, e, para isso, parte-se das letras que formam palavras; as palavras que formam frases que por sua vez formam parágrafos. Segundo Menegassi (2005),

[...] Os processos ascendentes de leitura alicerçam os métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas; estão na base de propostas de leitura dos textos apresentados nos manuais didáticos, os quais solicitam respostas a um questionário com perguntas prontamente identificadas no texto; estão na orientação que se dê ao aluno para que ele consulte um dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida; e estão também, na postura de professores que, por exemplo, solicitam ao aluno leitura em voz alta, para apreender a decodificar com rapidez e entonação adequada [...] (MENEGASSI, 2005, p. 19).

Nesse sentido, a concepção de leitura com perspectiva no texto pode ser trabalhada, em sala de aula, nos momentos iniciais de aprendizagem. Caso contrário, se o ensino da leitura se pauta unicamente nesta concepção, pode atrapalhar o desenvolvimento do leitor. Isso porque as atividades presentes na concepção com perspectiva no texto são pautadas somente na identificação de personagens, de acontecimentos, na oralização, dentre outros fatos bem explícitos no texto. O que prevalece, portanto, nessa concepção é a decodificação das palavras. O texto é utilizado como pretexto para o reconhecimento superficial de fatos (personagens, lugar, fala, etc.) presentes no texto, não levando o leitor a compreender e interpretar de fato o texto.

### **Concepção na perspectiva do leitor**

Para a concepção de leitura na perspectiva do leitor, o foco está no ponto de vista do leitor. O texto, nessa perspectiva, serve apenas como base para as pretensões do leitor, pois o texto é desprezado

pelo leitor. O que se torna relevante é a visão que o leitor tem do texto, qualquer compreensão que ele coloca em relação ao texto. Segundo Menegassi (2005), a perspectiva do leitor defende que o sentido é construído de modo descendente (top-down), ou seja, de cima para baixo. O entendimento parte do leitor para o texto. Como explicita Menegassi (2005):

[...] Desta forma, a obtenção do significado não se dá através de um processamento linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios. [...] (MENEGASSI, 2005, p. 23).

Partindo disso, o texto não é mais o centro para buscas de respostas. Agora, o leitor é o centro. Ele passa a ser o precursor do que ler e utiliza dos conhecimentos prévios para sua compreensão. Segundo Menegassi (2005), a abordagem descendente evidencia o leitor como eixo principal da leitura, enquanto ao texto é dado um papel secundário. Além disso, o leitor tem autonomia para dar ao texto a interpretação que lhe convém, pois seu ponto de vista é o que prevalece e não o que está no texto. Além disso, Menegassi (2005) ressalta que, ao ler o texto, o leitor seleciona o que lhe convém, escolhendo dados mais importantes para alcançar seus objetivos.

Nesse sentido, a concepção de leitura na perspectiva do leitor busca, exclusivamente, o que o leitor tem a contribuir em relação ao texto, porém é preciso ter cuidado para não deixar que o leitor se torne adivinhador, perdendo o foco do que realmente o texto retrata. Assim, cabe ao docente o papel de mediar a relação leitor-texto, e mostrar que o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo são relevantes para a compreensão do texto.

### **Concepção na perspectiva da interação leitor-texto**

Nessa concepção, o importante é a interação entre o texto e o leitor, pois, possuem relação entre si e necessitam de igual atenção para que se consiga chegar a real compreensão do que se está lendo. Para Menegassi (2005),

Na perspectiva interacionista, ocorre a inter-relação entre processamento ascendentes e descendentes na busca do significado. Deste modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa- um processo perceptivo-quanto às informações que o leitor traz para o texto- um processo cognitivo. Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo da interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação, não mais um produto de leitura que centra-se em um só dos participantes: o texto ou o leitor (MENEGASSI, 2005, p. 28).

Assim, nesta concepção a interação leitor-texto tem uma forte ligação, pois só se consegue compreensão quando os dois são trabalhados juntos, tendo a mesma importância. É a interação o que fundamenta essa concepção, pois ela associa os conteúdos presentes no texto e os conhecimentos do leitor.

Conforme Menegassi (2005), nessa perspectiva, o leitor interage com o texto produzindo seus significados, indo além das linhas do texto, ou seja, o leitor consegue transmitir seu entendimento, a partir do conteúdo presente no texto e de seu conhecimento prévio.

### **Concepção com a perspectiva discursiva**

Segundo Menegassi (2005), na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando em consideração as suas condições de produção. Dessa forma, o que prevalece é o discurso e o contexto em que este discurso está presente. Nessa concepção, fatores como a forma, o modo que foi produzido, as circunstâncias, o contexto e o olhar que o leitor tem sobre o texto, refletem em sua compreensão.

Autor e leitor inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico, são, então, produtores de sentidos. A produção de sentidos se dá em circunstâncias sempre novas. Por isso, não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas. (MENEGASSI, 2005, p.38)

Nesse sentido, a perspectiva discursiva trabalha a leitura do texto a partir do discurso que envolve o texto trabalhado, ou seja, o

leitor vai além do texto e encontra outras possibilidades de compreensão para o mesmo conteúdo, e para isso utiliza o discurso indo além das expectativas esperadas para o texto.

Ao finalizar a explanação sobre o estudo das concepções de leitura, abordaremos, a seguir, nossa análise documental.

As concepções de leitura no documento curricular do estado do Pará

O Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) é um artefato social elaborado por uma equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado do Pará sendo revisado e publicado em sua 2ª edição no ano de 2019, após ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da resolução nº 769 de 20 de dezembro de 2018. Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo de ensino no âmbito nacional, o DCEPA tornou-se também um documento referencial de ensino do estado do Pará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O DCEPA está estruturado em cinco seções: I. O processo de construção do documento curricular do estado do Pará, II. Concepção de currículo, III. Etapas de Ensino, IV. Parte diversificada e V. Modalidades de ensino. Para nossa pesquisa fizemos o recorte da terceira seção “Etapas de Ensino” e focamos no componente curricular Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino fundamental. Elegemos esse ano por ser o primeiro ano dos anos finais e pelo fato de os alunos estão em transição dos anos iniciais para os anos finais.

No excerto seguinte mostramos como é organizado os eixos, subeixos, objetivos de aprendizagens e habilidades do 6º ano:

## EXCERTO 1: Estrutura do Documento Curricular do Estado do Pará

LÍNGUA PORTUGUESA			
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixo	Subeixo	Objetivos de aprendizagem	Habilidades
ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES	1. Interação e reconhecimento de elementos contidos no ambiente a partir de vivências e linguagens	1.1 Planejar e produzir textos orais e escritos coerentes a partir do contexto social utilizando diferentes formas de expressões linguísticas em situações de comunicação	(EF67LP22) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
			(EF68LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesim (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregadas, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.; os elementos cênscos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato do olho com plateia etc.
			(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir de escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc. – do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos)
			(EF68LP06) Produzir e publicar notícias, foto-denúncias, foto-reportagens, reportagens, reportagens multimídiaicas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de

Fonte: Pará, 2019, p. 128

Como podemos observar no excerto acima diferentemente da BNCC (2018) o DCEPA (2019) apresenta eixos, ao todo são 4 eixos estruturantes, a saber: Espaço/Tempo e suas transformações, linguagens e suas formas comunicativas, Valores à vida e Cultura e Identidade<sup>2</sup>. Desse modo, ao analisarmos as práticas de leitura no 6º ano do EF, levaremos em consideração esses quatro eixos que desencadeiam os subeixos, objetivos de aprendizagem e habilidades.

No que diz respeito às práticas de leitura recorreremos ao eixo **Espaço/Tempo e suas transformações** e ao subeixo “1. Interação e reconhecimento de elementos contidos no ambiente a partir de vivências e linguagens.” que desencadeia o objetivo de aprendizagem em “reconhecer as semelhanças e diferenças nas formas pelas quais diferentes grupos sociais lidam com formas comunicativas fazendo o uso dos diversos efeitos de sentido produzidos por recursos ortográficos e sonoros.” (PARÀ, 2019, p. 129). Nesse sentido, ao estabelecer a **interação** em diferentes grupos sociais e reconhecer elementos ortográficos e sonoros em diversos ambientes nos remete

<sup>2</sup> Por questão de espaço, focalizamos nossa pesquisa em apenas dois eixos estruturantes ligados diretamente às práticas de leitura, conseqüentemente analisamos os subeixos e objetivos de aprendizagens do componente curricular da Língua Portuguesa. Optamos em deixar de fora as habilidades do 6º ano do EF por se tratar de uma outra pesquisa em andamento.

a perspectiva de leitura interacionista em que o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa num processo perceptivo quanto às informações que o leitor traz para o texto um processo cognitivo reconhecendo assim as semioses escritas (ortográficas) e sonoras (MENEGASSI, 2005).

No subeixo 2 do mesmo eixo temos “as linguagens e seus significados contidos no espaço social na formação dos sujeitos” que orienta o objeto de conhecimento<sup>3</sup> “2.3 Perceber suas práticas sociais em diferentes mídias e situações comunicativas produzindo textos em diferentes linguagens” (PARÁ, 2019, p. 131).

Nesse subeixo e objeto percebemos que os significados produzidos pelos textos levarão em consideração a **formação dos sujeitos**, isto é, os sentidos produzidos serão por meios de multisssemioses presentes nos textos. Logo, relacionamos tal subeixo e objeto de conhecimento à perspectiva discursiva da leitura em que o leitor vai além do texto e encontra outras possibilidades de compreensão para o mesmo conteúdo, e para isso utiliza o discurso extrapolando as expectativas esperada para os textos.

No segundo eixo **Linguagens e suas formas comunicativas**, temos o subeixo “1. O diálogo nas diferentes formas de comunicação” que norteia outros dois objetivos de aprendizagem que estão relacionados às práticas de leitura, observemos:

---

<sup>3</sup> Nessa pesquisa consideraremos objetivos de aprendizagens como sinônimo de objeto de conhecimento.

**EXCERTO 2:** Eixo e subeixo de Língua Portuguesa do 6º ano do EF

LINGUAGEM E SUAS FORMAS COMUNICATIVAS	1. O diálogo nas diferentes formas de comunicação	1.1 Compreender e produzir textos usando as formas comunicativas existentes nas manifestações linguísticas com base nas diversas representações semióticas que conduzem a produção de sentidos	(EF57LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estéticas, sequência ou sobreposição de imagens, definição de figurando, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (incluções de narração, complementação ou oposição) etc., em notícias, reportagens, foto-reportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (EF57LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (EF29LP2) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (limbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (EF29LP33) Articular o verbal com os recursos: infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retentualização do discurso para o escolarizado – infográfico, esquemas, tabelas, gráficos, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão
		1.2 Identificar e reatar as experiências linguísticas advindas desse diálogo com o cotidiano, expressando sua aprendizagem como sujeito leitor da literatura	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência (EF29LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, campanhas de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cineclubes, de música etc.), dentre outros, fazendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vídeos e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e zines, lamúdes, fanclips, posts em fanpages, tuitar honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs

Fonte: PARÁ, 2019, p. 133

Tanto no objeto de conhecimento 1.1 e 1.2 arrolam que a compreensão dos textos é advinda por meio do diálogo, isto é, pela interação imbricadas nas produções de sentidos de textos sejam eles escritos, orais e multissemióticos contribuindo para formação de leitor literário. Assim, percebemos que a perspectiva interacionista da leitura se faz presente nesses objetivos de aprendizagem no sentido que todas as experiências linguísticas por meio de textos para produção de sentidos se darão pelo diálogo do leitor e texto.

No excerto seguinte notamos que o subeixo 2. **O letramento como processo comunicacional** há dois objetos que estão relacionados à leitura: “2.1. Identificar e compreender os recursos linguísticos e gramaticais que são manifestos por meio da linguagem manifestando sua aprendizagem no processo de letramento” e “2.2 Fazer uso dos recursos linguísticos e gramaticais adquiridos na sua vivência como aprendente da língua portuguesa no processo comunicacional” (PARÁ, 2019, p. 135). Percebemos que ambos os objetos de conhecimento norteiam os alunos a produzirem sentidos a partir do contexto de sua produção, levando em consideração a perspectiva discursiva de leitura através das condições de produção no processo de letramentos.

O subeixo 3 “os diferentes aspectos comunicativos das linguagens no contexto social como processo de alfabetização e



letramento” desencadeiam três objetivos de aprendizagens que serão analisados a seguir:

### EXCERTO 3: Subeixo e Objetivos de Aprendizagens do 6º ano do EF

3. Os diferentes aspectos comunicativos das linguagens no contexto social como processo de alfabetização e letramento	3.1 Identificar e reconhecer o efeito de sentido dos textos orais e escritos e sua finalidade considerando os aspectos comunicativos nos textos linguísticos subjacentes neles	(EF6L.P04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortaleçam a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc.; com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF6L.P07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a exploração ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. (EF6L.P08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estéticas, sequencição ou sobreposição de imagens, definição de figura/função, ângulo, profundidade e foco, cores/saturações, relação com o escrito (relações de reteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotomontagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (EF6L.P05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

Fonte: PARÁ, 2019, p. 135 (grifos meus)

Como podemos observar o subeixo 3 leva em consideração o **contexto social** em diferentes situações comunicacionais no processo de letramento e que para desenvolver tal subeixo é necessário que o aluno reconheça os efeitos de sentidos dos textos escritos, orais e multissemióticos considerando sua **finalidade**, em outras palavras o ato de ler se dará a partir das práticas discursivas situadas sócio-histórico-ideologicamente permeadas pelas diferentes semioses presentes nos textos, desse modo, relacionamos este subeixo e objetivos de aprendizagens à concepção de leitura discursiva em que “ a produção de sentidos é mobilizada através da materialidade do texto, condições de produção e das formações discursivas” (MENEGASSI, 2010, p. 74).

Dando continuidade a análise, observemos os excertos 4 e 5 que fazem parte do mesmo subeixo:

### EXCERTO 4: Objetivos de aprendizagens do 6º ano do EF

3.2 Localizar e inferir informações implícitas e explícitas com base nas diversas representações semióticas que concluem a essas conclusões.		(EF6L.P04) Analisar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir resumos (ou tomar notas em outro suporte), ideias organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentários/admissões), mapas conceituais, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso. (EF6L.P03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais discordâncias; em reportagens e fotoreportagens o fato ou a temática tratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou testes defendidos em relação a esses subtemas, em entrevistas, charges, a crítica, ironia ou humor presente. (EF6L.P05) Identificar e avaliar (essencioparâmetros posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (texto de leitor, comercial, artigo de opinião, resenha crítica etc.), mantendo a concordância ou discordância. (EF6L.P06) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à reemissão à consulta e relações por meio de redes de nós e ligações ou laços. (EF6L.P09) Definir o recorte temático do entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema do entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, admitindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o conteúdo permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF6L.P02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
	3.3 Compreender os diferentes aspectos das linguagens fazendo uso	(EF6L.P30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e seleções, identificando coincidências.

Fonte: PARÁ, 2019, p. 136 (grifos meus)

### EXCERTO 5: continuação dos Objetivos de Aprendizagens do 6º do EF

	<p>dos recursos linguísticos e gramaticais adquiridos no processo de letramento.</p>	<p>complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF67LP2) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematizando, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem exceção-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.</p> <p>(EF67LP1) Planejar resenhas, blogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, diário etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, intencionalidades, veículos e mídias de circulação etc. – a partir do escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, stam etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positivamente ou negativamente ou da reatualização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.</p> <p>(EF67LP3) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.</p> <p>(EF67LP4) Produzir notícias impressas tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opinion), lead, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de contexto e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p> <p>(EF67LP2) Produzir resenhas críticas, blogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, diário etc.), que apresentem/descrevam/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, stam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p>(EF67LP3) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multisemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas do português (ouo commencement) e criando título ou slogan que liguem o leitor, motivar-se a interagir com o texto produzido e se sentir atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>
--	--	---

Fonte: PARÁ, 2019, p. 137 (grifos meus)

Ao analisarmos os objetivos de aprendizagens de subeixo 3 referentes às práticas de leitura notamos que o leitor para produzir sentidos advindo dos textos ele precisará “localizar e inferir informações implícitas e explícitas com base nas diversas representações semióticas que conduzem a essas conclusões” (PARÁ, 2019, p. 136), isto é, o leitor deverá analisar todas as semioses (escritas, imagéticas, sonoras etc.) que estão presentes nos textos lidos por ele, nesse processo do ato de ler o leitor fará uma interação entre todas as materialidades dos textos. Além disso, ele deverá “compreender os diferentes aspectos das linguagens fazendo uso dos recursos linguísticos e gramaticais adquiridos no processo de letramento” (PARÁ, 2019, p. 137), percebemos neste último objeto de conhecimento que toda saliências textuais, recursos linguísticos serão necessários para produzir sentidos, logo fazemos relação com a concepção de leitura interacionista, ou seja, a leitura será realizada no processo interativo entre o sujeito leitor e as materialidades dos textos, assim a leitura será “uma atividade de produção de sentidos” (MENEGASSI, 2022, p. 73-74).

Averiguamos que nos eixos **Espaço/Tempo e suas Transformações** e **Linguagem e suas formas comunicativas** do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) no bloco do 6º ano do EF explicitam uma relação com a concepção interacionista e

discursiva de leitura, fomentando a percepção dos aspectos sociais que demarcam a produção de sentidos dos textos.

### Palavras finais

Neste artigo buscamos discutir sobre as concepções de leitura no DCEPA, com foco no 6º ano do EF do componente de Língua Portuguesa, com objetivo de analisar as práticas discursivas sobre as concepções e conceitos de leitura velado no documento. Assim, averiguamos que o documento apresenta uma discussão superficial das concepções de leitura, que demandará o docente fazer uma leitura crítica para saber quais eixos, subeixos e objetivos de aprendizagens estão relacionados às práticas de leitura, além disso, acreditamos que o documento poderia estar melhor articulado as predicções da BNCC, tornando assim, as orientações curriculares mais explícitas aos professores de língua. De modo geral, o DCEPA provoca em seus leitores réplicas que não fazem que os sujeitos acionem uma responsividade ativa (BAKHITIN, 2010). Todavia, concordamos que o documento evoca formações discursivas que nos levam a uma concepção de leitura de leitura interacionista, ou seja, interação entre leitor e texto na qual a construção de sentidos do texto se dará a partir da interrelação entre os conhecimentos prévios dos sujeitos leitores e os conhecimentos que os textos oferecem. Ademais, ainda percebemos que há também uma perspectiva discursiva em que os sujeitos leitores inseridos num contexto sócio-histórico-ideológico são produtores de sentidos.

### Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas - SP: Pontes Editora, 1989.
- KLEIMAN, A. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In: **Leitura: ensino e pesquisa.** 4ª ed. Campinas – SP: Pontes Editora, 2011.
- MENEGASSI, R.J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura:** noções básicas ao professor. Revista UNIMAR, 17, 1, P. 85-94,1995.

- MENEGASSI, R.J. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, R.J. (org). **Leitura e ensino**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2010, P. 167-190.
- MENEGASSI, R.J; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, P. 15-40.
- PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará** – Educação infantil e Ensino Fundamental. Belém. Conselho Estadual de Educação do Pará/Secretaria Estado de Educação do Pará, 2019.
- ROJO. R. H. R. ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania).
- ROJO. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**; trad, Cláudia Schilling- 6.ed. –Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

## PRÁTICAS DE LINGUAGENS EM MATEMÁTICA E PORTUGUÊS: MAPEANDO UM CAMPO INTERDISCIPLINAR COMO DISCURSO

Adriano de Souza (Unipampa)<sup>1</sup>

Sonia Junqueira (Unipampa)<sup>2</sup>

### Introdução

O presente trabalho parte de nossa prática docente em uma (inter)disciplina<sup>3</sup>, proposta simultaneamente para os cursos de Licenciaturas em Matemática e em Letras, cujo foco reside no estudo de práticas de linguagens que aproximem os conhecimentos compartilhados entre Matemática e Língua Portuguesa, com foco especial para a Educação Básica.

Na qualidade de autores deste trabalho e professores com formação e pesquisa, respectivamente, em Letras (Linguística Aplicada) e em Matemática (Educação Matemática), a questão que nos mobilizou para o desenvolvimento da referida (inter)disciplina residia em saber: *como a matemática pode se beneficiar dos conhecimentos de língua portuguesa (enquanto área do saber) e como a área de língua portuguesa pode se beneficiar dos conhecimentos em matemática?* O artigo que ora apresentamos é uma primeira aproximação a essa resposta. Trata-se de uma tentativa de resposta, portanto, inacabada e provisória.

Sendo assim, para o presente artigo, encaminhamos uma discussão de índole teórica, com o objetivo de observar a possível colaboração entre questões relativas à linguagem de maneira geral e, de modo particular, à linguagem matemática. Nosso interesse reside,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa (campus Bagé-RS) - adrianosouza@unipampa.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa (campus Bagé-RS) e Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino (Bagé) - UNIPAMPA - soniajunqueira@unipampa.edu.br.

<sup>3</sup> Há farta e consistente discussão sobre interdisciplinaridade na área de Ensino e de Educação, como se pode ver em Nascimento et al. (2020). Neste artigo, ao nos referirmos à (inter)disciplina estaremos nos reportando ao exercício didático-pedagógico da interdisciplinaridade, no sentido que Morin (2007) dá ao termo, isto é, mais próximo à idéia de cooperação entre perspectivas e disciplinas. Morin (2007, p. 50) argumenta que “a interdisciplinaridade pode [tanto] significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. [como também] ela pode [...] querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.

então, em observar as pontes já construídas entre esses dois campos teóricos e práticos e, quiçá, traçar também as nossas pontes.

A fim de trilhar uma perspectiva para esta escrita, buscamos inspiração em Souza e Almeida (2019), especialmente quando sinalizam a concepção de jogo de linguagem, com base em Ludwig Wittgenstein, por meio do papel desempenhado pela matemática no contexto de vida. Para essas autoras, o conhecimento contextualizado se associa aos diferentes jogos de linguagem, contexto que se caracteriza pelo uso da palavra, em que os significados são constituídos nesse uso, associado a um conjunto de regras, implicando um processo de apropriação linguística. Nessa lógica, Souza e Almeida (2019, p. 1119) afirmam que “em situações de ensino e de aprendizagem lidamos com o uso de diferentes regras, que muitas vezes podem ser comparadas a técnicas para o uso de expressões, para o cálculo com equações matemáticas, entre outros”.

Nessa direção, concordamos com a afirmação de que a matemática escolar se associa ao domínio de regras e técnicas, presumidas no uso de proposições matemáticas validadas e convencionadas por uma comunidade específica, no entanto, é importante considerar o processo de apropriação linguística envolvido na execução de uma atividade matemática. E assim como Souza e Almeida (2019, p. 1201) amparadas em Spink (2013), relacionamos a linguagem em uso às práticas discursivas dos estudantes, em que “essas práticas discursivas consistem na linguagem em ação e indicam o posicionamento das pessoas nas relações com os outros bem como a sua capacidade de argumentação”.

### **Aprender uma linguagem: letramento, linguagem matemática e identidades negociadas**

Segundo Gómez-Granell (1997) "o objetivo e a finalidade do ensino da matemática devem ser que os alunos dominem e usem significativamente sua linguagem e os seus usos específicos" (p. 282). Trata-se, portanto, de aprender uma linguagem. A autora argumenta no sentido de uma "integração das tendências semânticas e sintáticas" presentes no ensino de matemática enfrentando o desafio de "fazer que os alunos passem dos procedimentos não-formais e intuitivos às

expressões simbólicas próprias da linguagem formal, e vice-versa." (Idem. p. 274).

Nesse sentido, a autora desenvolve o ponto de vista de que "saber matemática implica dominar os símbolos formais independentemente das situações específicas e, ao mesmo tempo, poder devolver a tais símbolos o seu significado referencial e então usá-los nas situações e problemas que assim o requeiram" (GÓMEZ-GRANELL, 1997, p. 274). Nessa perspectiva, expressa seu questionamento inicial em relação à matemática ser ou não uma linguagem e argumenta que a resposta poderia ser positiva, pois como em qualquer idioma, o domínio da linguagem matemática requer a compreensão de aspectos semânticos e sintáticos da linguagem, no entanto, a linguagem matemática é uma forma específica de discurso linguístico ligado à atividade conceitual, e diante disso expressa que "não se pode esquecer que aprender uma linguagem não é aprender uma série de regras e sim adquirir um grau de competência comunicativa que permita usar tal linguagem adequadamente. (GÓMEZ-GRANELL, 1997, p. 274).

Sendo assim, uma questão que se coloca diante dessa percepção da linguagem matemática como discurso - especialmente no que se refere à aprendizagem dessa linguagem e, portanto, à participação nesse discurso - vem a ser: em que medida esse aprendizado implica a negociação de identidades e papéis sociais específicos e em que medida o possível ocultamento ou naturalização do caráter de discurso dessa linguagem [a matemática] interfere na participação qualificada dos aprendizes e no desenvolvimento adequado das competências comunicativas em matemática?

Ampliando a questão acima e buscando, a partir daí, uma direção, podemos, ainda em diálogo com Gómez-Granell (1997), indagar se nesse processo de "saber matemática" - que a autora descreve como sendo, em parte, dominar símbolos formais e os seus significados referenciais e, ao mesmo tempo, saber usar esses símbolos em diferentes situações vivenciadas, isto é, conhecer e dominar uma linguagem, ampliando as competências comunicativas - se nesse processo de "saber matemática" não estaria implicado um processo identitário, nos termos de Kleiman (2008).

Dito isso de outro modo, para Gómez-Granell (1997, p. 282), "a matemática constitui uma maneira determinada e específica de

interpretar, de observar a realidade”. Nesse sentido, estaríamos falando de observar a realidade pelas lentes da matemática ou melhor, pelas lentes da “cultura matemática” (GÓMEZ-GRANELL, 1997, p.257). Daí que, para a autora, aprender matemática signifique “aprender a observar a realidade matematicamente, entrar na lógica do pensamento e da linguagem matemática, usando as formas e os significados que lhes são próprios” (GÓMEZ-GRANELL, 1997, p.257, grifos nossos).

Diante disso, a questão que nos ocorre é justamente esta: entrar na lógica do pensamento e da linguagem matemática, isto é, inserir-se na cultura matemática resultaria em um processo de aculturação e, eventualmente, violência simbólica tal como os estudos de letramento têm observado ocorrer no processo de inserção na cultura da escrita?

Para Kleiman (2008, p. 376), por exemplo, “o processo de tornar-se letrado é um processo identitário”. Isso porque “em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta”. De maneira que esse processo de inserção na cultura da escrita não se trataria, portanto, de um processo “natural” ou epistemologicamente transparente (ZAVALA, 2009), mas de uma negociação repleta de tensionamentos de diferentes níveis.

Há dois adendos importantes aqui. Primeiramente, estamos entendendo “tornar-se letrado” o processo de tornar-se apto, de credenciar-se a participar de práticas sociais que usam a escrita (enquanto tecnologia e sistema simbólico) para fins específicos e em contextos situados. Como se vê, essa definição busca respaldo no conceito de letramento apresentado oportunamente por Kleiman (1995, p. 19), que o define como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Um segundo adendo a ser mencionado se refere ao fato de que esse “tornar-se letrado” não se dá de maneira individualmente isolada, como adverte Zavala (2009, p. 2): “as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso, até que



as formas de falar, agir/atuar, pensar, sentir e valorar - comuns a esse Discurso - se tornem naturais a essas pessoas<sup>4</sup>”.

E, dentro desse segundo adendo, destacamos o uso de Discurso, neste caso, com letra maiúscula, remetendo aos postulados teóricos de Gee (1990). Essa distinção (Discurso/discurso), aparentemente trivial, quer chamar a atenção para duas entidades da comunicação humana que são passíveis de distinção. Nesse sentido, usamos discurso quando queremos remeter, de maneira geral, à linguagem em um uso.

Com letra maiúscula, quando usamos Discurso, segundo Gee (1990), estamos querendo dizer que há mais coisas em jogo do que tão-somente linguagem verbal. Estamos falando, portanto, de formas de ser, de agir e interagir, de sentir, de vestir, de pensar e acreditar que se estabelecem e se configuram entre pessoas e que configuram, portanto, a constituição de identidades e performances sociais. De maneira que, com efeito, o conceito de letramento passa, então, a significar “saber falar e agir em um Discurso” (ZAVALA, 2009, p. 2).

Percebe-se, então, que, quando falamos de Discurso, nos aproximamos de uma noção de *locus social* - de limites decerto porosos - dentro do qual se é possível identificar valores, crenças, atitudes, discursos (inclusive)<sup>5</sup> engendrados, configurando e constituindo o que a sociologia de Bourdieu chamaria de *habitus*<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> No texto original: *la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos* (traduções a cargo dos autores deste artigo).

<sup>5</sup> Importante destacar que nos campos teóricos da Análise de Discurso não se costuma fazer essa distinção (discurso/Discurso). Optamos por fazê-la para registrar nossa posição teórica alinhada aos Estudos Socioculturais de Letramento ou Novos Estudos de Letramento. Há que se considerar, contudo, que, frequentemente, estamos tratando de fenômenos bem próximos. Por exemplo, um autor mais alinhado ao campo da Análise do Discurso como Sírio Possenti, vai definir o conceito da seguinte forma: “discurso é o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais. [...] A situação de enunciação pode ser uma interlocução entre duas pessoas, como uma compra numa loja. Observe-se a diferença entre uma compra real e uma aula sobre o que dizer ao comprar. Mas pode ser também uma situação mais ampla, como “época das eleições / da crise política na Europa”. Em cada caso, as condições definem o que é relevante dizer e como o que é dito é usualmente compreendido. [...]. Considerar o discurso é contrapor-se a só considerar o texto e os elementos que o compõem: quantos parágrafos tem? a qual gênero pertence? Ou a só perguntar pelos sentidos gerais do texto: em “o menino leu o livro”, o que fez o menino? quem leu o livro? O principal efeito pedagógico desta concepção é ir além da leitura do conteúdo expreso para descobrir o que eventualmente está implícito no texto: se é uma informação, uma resposta, a quem se dirige [...]” (POSSENTI, 2014, s/p).

<sup>6</sup> Ver, a propósito disso, Bourdieu (1983); Setton (2002).

Ocorre que, do ponto de vista sócio-histórico e sociocultural<sup>7</sup> dos Estudos de Letramento, o uso da escrita, isto é, o acesso a essa tecnologia e a esse sistema simbólico não se dá, como já mencionado, de forma espontânea, nem tampouco ideologicamente neutra. E a escola - enquanto agência de letramento das mais relevantes - passa a ter, então, um papel fundamental na difusão e na democratização desse fazer. Daí que Kleiman (2008, p. 376) possa afirmar que “assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola”.

Dito isso, o letramento matemático é, segundo Santos (2020, p. 97), a “ação reflexão que se preocupa com as diversificadas práticas socioculturais de leitura, escrita, interpretação, argumentação, visualização e raciocínio que envolvem os sujeitos no contexto escolar e fora dele”. Dessa perspectiva, no letramento matemático, o professor reconhece que o aluno precisa ir além da decodificação de letras e números e deve refletir sobre as ações que realiza (abstração reflexionante), além de saber fazer-desfazer-refazer (abstração empírica). Este percurso marca a tomada de consciência do próprio aprendizado pelo aluno, propiciando sentido àquilo que aprendeu. O despertar para essa consciência pode ocorrer, portanto, na apresentação de diferentes formas de se fazer entender a leitura e a escrita como atividades em constante movimento, inseridas em contextos sociais significativos, executadas em diversas situações e com propósitos variados. Isso posto, o letramento matemático assim como o letramento são indissociáveis do contexto social e cultural.

Sendo assim, tal como ocorre no conhecido rio de Heráclito de Éfeso, no qual não é possível banhar-se duas vezes (pois na segunda

---

<sup>7</sup> Segundo Gee (2015, p. 56-57): um ponto de vista sociocultural procura olhar para o conhecimento e para a aprendizagem não apenas como representações da mente; mas também em termos de relações entre indivíduos (com mente e corpo) e o ambiente físico, social, cultural e tecnológico pelo qual cada indivíduo pensa, sente, age e interage com os outros (Gee, 2004). Um ponto de vista sociocultural se baseia na prática, no contexto e no incorporado. No texto original: *sociocultural viewpoints look at knowledge and learning not in terms of representations in the head, but in terms of relationships between individuals (with both minds and bodies) and in terms of physical, social, cultural, and technological environments in and through which individuals think, feel, act, and interact with others (Gee 2004). Sociocultural viewpoints are embodied, contextual, and practice based.*

entrada nem o sujeito e nem as águas são os mesmos), nossa questão, agora reformulada, permanece: como entrar na lógica e no pensamento da linguagem matemática sem considerar que essa entrada envolva aspectos que vão além puramente da aquisição de expressões simbólicas de uma linguagem formal (algébrica, aritmética, geométrica etc)? Sem considerar que entrar na lógica da cultura matemática implica colocar em negociação permanente questões epistemológicas com aspectos relativos a relações de poder e de identidade? Como adentrar essa “forma de discurso” da “cultura matemática” sem considerar o saber matemático como um Discurso? E, por fim, como tornar-se letrado nesse Discurso?

### **A matemática como discurso? (breve relato)**

Começamos este artigo mencionando nossa experiência docente em uma (inter)disciplina, planejada simultaneamente para os cursos de Licenciaturas em Matemática e em Letras com foco em práticas de linguagens. Podemos agora desenvolver um pouco mais este ponto.

Uma das atividades que propomos à turma foi baseada na leitura da obra *O Homem que Calculava* de Malba Tahan<sup>8</sup>. A proposta residia em, por um lado, conhecer o estilo narrativo de Malba Tahan, cujas características mesclam elementos de contos de mistérios e de aventuras com narrativas de enigmas que se passam no mundo árabe medieval. E, por outro lado, aproximar-se do protagonista da obra, Beremiz Samir, que vem a ser o próprio Homem que Calculava ou, simplesmente, o calculista.

Beremiz Samir tem uma capacidade matemática incrivelmente prodigiosa e, ao longo dos trinta e quatro capítulos da obra, que é narrada pelo amigo viajante que testemunha as façanhas matemáticas de Samir, somos apresentados à resolução de diversos problemas

---

<sup>8</sup> *O Homem que Calculava* é um romance de ficção que tem a matemática como tema. Seu autor, o escritor medieval árabe Malba Tahan, na verdade, foi um nome inventado pelo professor brasileiro Júlio César de Mello e Souza, na primeira metade do século XX. Ao perceber que as editoras preferiam publicar livros de autores estrangeiros, Júlio se dedicou ao estudo da literatura e cultura árabes, inventou uma biografia para Tahan (que seria um famoso escritor muçulmano nascido em Meca) e inventou um tradutor para essa obra, que seria Breno Alencar Bianco.

matemáticos que, em geral, desassossegam o cotidiano dos diferentes coadjuvantes das várias estórias narradas.

Em dado momento de nosso planejamento pedagógico, centramos nossa atenção no terceiro capítulo da obra, intitulado "Onde é narrada a singular aventura dos 35 camelos que deviam ser repartidos por três árabes". Nesse capítulo, conforme o subtítulo da narrativa sugere, Beremiz Samir efetua uma divisão que parecia impossível, contentando, assim, plenamente os três querelantes e, por fim, obtendo um lucro de um camelo para uso próprio.

O problema pode ser resumido a partir do seguinte episódio, contado abaixo pelo irmão mais velho dos três em dissídio; pelo narrador, o bagdali amigo viajante de Beremiz Samir, o Homem que Calculava e pelo próprio calculista:

— Somos irmãos — esclareceu o mais velho [de três irmãos em dissídio] — e recebemos, como herança, esses 35 camelos. Segundo a vontade expressa de meu pai, devo receber a metade, o meu irmão Hamed Namir uma terça parte e ao Harim, o mais moço, deve tocar apenas a nona parte. Não sabemos, porém, como dividir dessa forma 35 camelos e a cada partilha proposta segue-se a recusa dos outros dois, pois a metade de 35 é 17 e meio. Como fazer a partilha se a terça parte e a nona parte de 35 também não são exatas?

— É muito simples — atalhou o Homem que Calculava. — Encarregome de fazer, com justiça, essa divisão, se permitirem que eu junte aos 35 camelos da herança este belo animal que, em boa hora, aqui nos trouxe!

Neste ponto, procurei intervir na questão:

— Não posso consentir em semelhante loucura! Como poderíamos concluir a viagem, se ficássemos sem o camelo?

— Não te preocupes com o resultado, ó Bagdali! — replicou-me em voz baixa Beremiz. — Sei muito bem o que estou fazendo. Cede-me o teu camelo e verás no fim a que conclusão quero chegar.

Tal foi o tom de segurança com que ele falou, que não tive dúvida em entregar-lhe o meu belo jamal, que, imediatamente, foi reunido aos 35 ali presentes, para serem repartidos pelos três herdeiros.

— Vou, meus amigos — disse ele, dirigindo-se aos três irmãos —, fazer a divisão justa e exata dos camelos que são agora, como veem, em número de 36.

E, voltando-se para o mais velho dos irmãos, assim falou:

— Deverias receber, meu amigo, a metade de 35, isto é, 17 e meio. Receberás a metade de 36 e, portanto, 18. Nada tens a reclamar, pois é claro que saíste lucrando com esta divisão!

E, dirigindo-se ao segundo herdeiro, continuou:

— E tu, Hamed Namir, deverias receber um terço de 35, isto é, 11 e pouco. Vais receber um terço de 36, isto é, 12. Não poderás protestar, pois tu também saíste com visível lucro na transação.

E disse, por fim, ao mais moço:

— E tu, jovem Harim Namir, segundo a vontade de teu pai, deverias receber uma nona parte de 35, isto é, 3 e tanto. Vais receber uma nona parte de 36, isto é, 4. O teu lucro foi igualmente notável. Só tens a agradecer-me pelo resultado!

E concluiu com a maior segurança e serenidade:

— Pela vantajosa divisão feita entre os irmãos Namir — partilha em que todos três saíram lucrando — couberam 18 camelos ao primeiro, 12 ao segundo e 4 ao terceiro, o que dá um resultado  $(18+12+4)$  de 34 camelos. Dos 36 camelos, sobram, portanto, dois. Um pertence, como sabem, ao bagdali, meu amigo e companheiro, outro toca por direito a mim, por ter resolvido, a contento de todos, o complicado problema da herança! (TAHAN, 2018, p. 22-23).

A resolução do problema deixa a todos, claro, muito satisfeitos e, para o universo ficcional narrado, colabora na edificação desse monumento intelectual que é Beremiz, cuja fama passa a se fazer ouvir aos quatro cantos de Bagdá e cercanias. Tamanha notoriedade faz como que, inclusive, o episódio da divisão dos camelos passe a ser reiterado ao longo da ficção; por exemplo, no capítulo 12:

— Este homem que acaba de chegar é um grande matemático. Graças ao seu valioso auxílio já conseguimos obter a solução perfeita de um problema que nos parecia impossível: dividir 35 camelos por três pessoas! Estou certo de que ele poderá explicar, em poucos minutos, a diferença encontrada na venda dos 60 melões. (TAHAN, 2018, p. 86).

#### E no capítulo 24:

No momento em que assim conversávamos, veio visitar-nos o capitão Hassã Muarique, chefe da guarda do sultão. Era um homem corpulento, muito expedito e serviçal. Ouvira narrar o caso dos trinta e cinco camelos e não parava, por isso, de exaltar o talento e a habilidade do Homem que Calculava. Todas as sextas-feiras, depois de passar pela mesquita, ia visitar-nos.

— Nunca imaginei — declarou, depois de exprimir a sua profunda admiração — que a Matemática fosse tão prodigiosa. A solução do problema dos camelos deixou-me encantado. (TAHAN, 2018, p. 181).

E nesse capítulo 24 temos, então, em conjunto com esse aspecto da destreza e habilidade na resolução inequívoca de difíceis problemas matemáticos, pelos quais se sobressai uma espécie de inteligência privilegiada - análoga ao super-poder de um herói - temos um outro elemento que caracteriza Beremiz Samir e, por extensão, decerto contribui na configuração disso que estamos chamando de matemática como Discurso, isto é: a constituição de uma personalidade que, de tão absorpta em estudos e problemas numéricos, desapercebe-se eventualmente de outras questões da ordem do dia, inclusive questões fundamentais para a manutenção da própria vida:

— É incrível, meu amigo! — exclamei. — Preocupado com os cubos e quadrados, esqueceste que estavas ameaçado pelo punhal de um perigoso assassino!

— A Matemática, ó Bagdali — respondeu tranquilo —, prende-nos tanto a atenção que, às vezes, alheamo-nos de todos os perigos que nos rodeiam. Lembra-se de como morreu Arquimedes, o grande geômetra?

E, sem aguardar resposta, contou-me o seguinte e curioso episódio da História da Geometria:

— Quando a cidade de Siracusa foi tomada de assalto pelas forças de Marcelo, general romano, achava-se o geômetra Arquimedes absorto no estudo de um problema, para cuja solução havia traçado uma figura geométrica na areia. Ali se achava o geômetra, inteiramente esquecido das lutas, das guerras e da morte. Só a pesquisa da verdade é que lhe interessava. Um legionário romano encontrou-o e intimou-o a comparecer à presença de Marcelo. O sábio pediu-lhe que esperasse algum tempo, para que pudesse concluir a demonstração que estava fazendo. O soldado insistiu e puxou-o pelo braço: “Veja onde pisa” — disse-lhe o geômetra. “Não me apague a figura!” Irritado por não ser imediatamente obedecido, o sanguinário romano, com um golpe de espada, prostrou sem vida o maior sábio do tempo. Marcelo, que havia dado ordens no sentido de ser poupada a vida de Arquimedes, não ocultou o pesar que sentiu ao saber da morte do genial adversário. Sobre a laje do túmulo que erigiu, mandou gravar uma esfera inscrita num cilindro, figura que lembrava um dos teoremas do célebre geômetra. (TAHAN, 2018, p. 182-183).

Nesse episódio, Beremiz e o amigo Bagdali são ameaçados por perigosos assassinos. Ocorre que, diferentemente do episódio narrado envolvendo Arquimedes, dessa vez uma tragédia só não acontece devido à perspicácia do amigo de Samir. Contudo, o calculista se mantém completamente indiferente aos riscos e parece só ter

atenção às questões do universo matemático. Leitores, a impressão que temos é que, se preciso for, um calculista dessa magnitude tem de estar disposto, inclusive, a tornar-se mártir pelo bem da ciência.

Aos poucos, a leitura de *O Homem que Calculava* - diga-se de passagem uma ótima obra para entreter, informar e formar - vai também nos ajudando a compreender esse Discurso ao qual a cultura matemática tradicional parece engendrar-se. Dito isso de outro modo, ainda que Beremiz Samir seja tão-somente uma criação ficcional, podemos, por analogia, associá-lo a um imaginário identitário que comunga inteligência matemática visionária (no sentido de que enxerga o que ninguém parece ver) e abnegação em nome desse fazer.

Ao levar esse texto e essas questões para refletir com a turma, propomos que, em duplas, os estudantes elaborassem um novo episódio para Beremiz Samir através da escrita de um capítulo para a obra. Dessa vez, o episódio poderia ser adaptado para um cenário local, contando, inclusive, com novos personagens. Como comanda de escrita, propomos que eles deveriam procurar manter o estilo narrativo de Malba Tahan e, assim, narrar um episódio que envolvesse a resolução de um problema matemático do cotidiano dos personagens.

Nas entrelinhas, essa proposta era também um chamado para a reflexão acerca do que esse universo acadêmico espera de seus “eleitos” e acerca do que nós, participantes desse mundo (isto é, pleiteantes a ingressar nesse Discurso), estamos (ou não) dispostos a entregar-lhe.

Por fim, a questão com a qual encerramos o capítulo anterior, a saber: como tornar-se letrado nesse âmbito da matemática como Discurso - nos coloca à frente o seguinte imperativo: para entrar no jogo, há que se saber conhecer as regras do jogo:

[pensando agora em um jogo de baralho]. Trechos de linguagem [como frases e textos], assim como outros símbolos, corpos, ações e assim por diante, são as cartas do baralho; práticas sociais são as cartas que você tem em mãos; e Discursos são os diferentes jogos. Nenhum deles - baralho, cartas na mãos e jogos - existe sem o outro (Giddens 1984, 1987). A linguagem é apenas um “pedaço da ação [social]”, e uma ação social é constituída como uma prática social com valor e significado apenas no e através do Discurso do qual ela faz parte - assim como um sorteio de cartas constitui apenas uma mão no jogo de cartas do qual

faz parte. A analogia com as cartas falha em um aspecto: quando estamos jogando cartas, geralmente sabemos exatamente que jogo estamos jogando. Mas quando interpretamos um “recorte de linguagem” dentro de uma prática social específica, o Discurso em que estamos é muitas vezes uma questão de negociação, contestação e “hibridismo”<sup>9</sup>. (GEE, 1990, p. 182).

Ou seja, pensar a matemática como Discurso - e agora trazendo a reflexão para o âmbito do ensino/aprendizagem - requer que, na condição de professores, estejamos atentos aos sinais de negociação, contestação e hibridismo<sup>10</sup> tipicamente manifestados pelos participantes do Discurso, sobretudo quando esses sinais são advindos de aspirantes ao ingresso nesse jogo-Discurso.

Há que se notar, com efeito, que, em geral, os jogos são espaços de disputa. Isto é, todo Discurso é, por suposto, um espaço de conflito e disputa. No caso que trazemos para reflexão, podemos pensar que o imaginário evocado por Malba Tahan através do matemático Beremiz Samir constitui uma identidade hegemônica e historicamente preferível no referido Discurso. Daí que, em contextos de educação formal, é possível que as referências à “cultura matemática” frequentemente estejam circunscritas a esse imaginário, em que pese a diversidade de discursos aí negociados.

---

<sup>9</sup> No texto original: *Pieces of language, as well as other symbols, bodies, deeds, and so forth, are cards; social practices are hands; and Discourses are games. None of these—cards, hands, and games—exists without the other (Giddens 1984, 1987). Language is but a “piece of the action,” and a social action is constituted as a social practice with value and meaning only in and through the Discourse of which it is a part—just as an assortment of cards constitutes a hand only in and through the card game of which it is a part. The card analogy breaks down in one respect, though: When we are playing cards, we usually know exactly what game we are playing. But when we play a piece of language within a specific social practice, what Discourse we are in is often a matter of negotiation, contestation, and “hybridity” (Bakhtin 1981, 1986).*

<sup>10</sup> Quando Gee (1990) se refere a hibridismo está dialogando com o teórico russo Mikhail Bakhtin, para quem hibridização remete à “combinação de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado” (FLORES et al., 2009, p. 215). Para Gee (1990, p. 182), trata-se de “uma integração ou mescla/amálgama – diferentemente ajustado em diferentes casos – de vários Discursos historicamente distintos” [By “hybridity” I mean an integration or mixture—differently tight in different cases—of several historically distinct Discourses.]. Para Flores et al. (2009, p. 215), “o termo hibridização pressupõe a fusão de dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas linguagens, duas perspectivas semânticas e axiológicas em um só enunciado, cujos índices gramaticais e composicionais orientam para o fato de que o enunciado é de responsabilidade de um único falante. As diferentes vozes (posições sociais, pontos de vista) e linguagens aparecem em um mesmo conjunto sintático” [...].



Na experiência que colocamos em prática, observamos nos textos dos alunos diferentes estratégias de negociação/participação no referido jogo. Houve quem elaborasse apenas uma problematização matemática (sem se aproximar do estilo narrativo de Tahan), relatando, por exemplo, a peripécia de um personagem que conseguira um desconto na compra de um carro 0Km porque teve perspicácia na condução da negociação. No outro oposto, houve quem preferisse elaborar uma história tipicamente árabe, porém sem a problematização matemática solicitada e houve quem, espécie de discípulo de Malba Tahan, conseguisse unir as duas pontas e elaborar um texto que bem que poderia ter sido escrito pelo heterônimo de Júlio César de Mello e Souza.

Embora nossa proposta tivesse a intenção de, justamente, lançar luz às múltiplas possibilidades de construção narrativa possível; fomos levados a pensar (e se trata apenas de uma suposição) que - por ser o perfil historicamente preferível e hegemônico no contexto da educação formal - é bem provável que os alunos que se demonstraram mais alinhados à proposta de elaborar uma problematização matemática ao estilo de Beremiz Samir consigam se comunicar mais habilmente no Discurso. Por outro lado, aqueles mais refratários à proposta, pode ser que enfrentem maiores dificuldades ao longo de suas trajetórias. Cabe nesse contexto inferir que a transição da linguagem para a linguagem matemática tenha sido afetada por fatores intrínsecos ao conhecimento da linguagem e da linguagem matemática, inerentes no processo de elaboração do Discurso e limitadores, portanto, da capacidade de abstrair e criar um contexto explicável dentro da tarefa.

Por fim, nossa vivência nesse contexto interdisciplinar parece querer registrar algo valioso: "tornar-se letrado nesse Discurso" - isto é, saber se comunicar, ser e agir nesse *locus* de fronteiras porosas - pode significar um encontro de vozes e saberes mais amplo e menos homogêneo. Pode significar, portanto, ampliar esse espaço de interlocução de modo que comporte uma teia identitária mais plural, que acomode um Beremiz Samir mas que, por não ficar restrito a esse perfil, mais e mais participantes se sintam convidados a sentar à mesa deste fascinante jogo-Discurso.

## Considerações finais

Dissemos, na introdução deste artigo que a questão que nos mobilizou para o desenvolvimento da referida (inter)disciplina e, por extensão, da presente reflexão residia em saber: *como a matemática pode se beneficiar dos conhecimentos de língua portuguesa (enquanto área do saber) e como a área de língua portuguesa pode se beneficiar dos conhecimentos em matemática?* Precisamos, por fim, colocar um ponto aqui; ainda que não seja um ponto final.

Uma forma ingênua de responder a essa questão nos levaria a aceitar a ideia de que a matemática pode se beneficiar dos conhecimentos da língua portuguesa, primeiramente, porque a clareza e precisão na expressão escrita e oral são fundamentais para a comunicação e o ensino de conceitos matemáticos complexos. Nessa lógica, um bom domínio da língua portuguesa permitiria aos estudantes comunicarem suas idéias na construção de um discurso plausível que atendesse à situação anunciada.

Além disso, a compreensão da estrutura da língua portuguesa permite a melhor compreensão dos conceitos matemáticos, pois a habilidade de interpretar corretamente problemas matemáticos e traduzi-los em expressões matemáticas adequadas depende do conhecimento da língua portuguesa e das sutilezas do seu uso, argumento que por si ignora o conhecimento matemático como igualmente fundante no processo de interpretação e compreensão de uma situação problema.

Se olharmos pelo outro ângulo, para explicar como a linguagem poderia se beneficiar dos conhecimentos em matemática, poderíamos mencionar que seria a partir do desenvolvimento do pensamento lógico, do raciocínio dedutivo e da capacidade de resolver problemas de forma sistemática, uma vez que representam habilidades a ser aplicadas ao estudo e análise da língua portuguesa, incluindo a interpretação de textos, a análise da estrutura linguística e a resolução de questões gramaticais.

Além disso, a matemática poderia oferecer ferramentas para análise estatística, que podem ser significativas no estudo da linguagem, permitindo descobertas sobre o uso da língua, além de observação de padrões linguísticos e variações linguísticas, elementos primordiais na elaboração do discurso. Em resumo, a matemática e a

língua portuguesa mostra haver benefícios mútuos quando a questão é colocada desse modo.

Contudo, não nos contentamos com essa perspectiva, digamos, dicotômica para responder à questão de pesquisa anunciada, daí que tenhamos mencionado tratar-se de uma percepção ingênua. Segundo nos parece, para contemplar uma perspectiva mais atenta à complexidade de saberes que configuram esse espaço interdisciplinar aqui apresentado, nos parece necessário começar a olhar para a configuração das diferentes identidades, relações de poder e papéis sociais negociados no entorno dos diferentes processos de comunicação aí constituídos. Nesse sentido, estaríamos reconfigurando o olhar para as diferentes participações no Discurso e, com isso, reconfigurando os próprios limites desse Discurso.

Nesse âmbito, o conhecimento da língua portuguesa transcende a ideia de auxiliar na comunicação e na compreensão dos conceitos matemáticos, enquanto a matemática também vai além de contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico no oferecer de ferramentas analíticas úteis para o estudo da língua portuguesa. Português e Matemática quando se colocam juntas, em cooperação com um objetivo compartilhado e planejado coletivamente, constituem-se por si uma (inter)disciplina e podem, inclusive, forjar a produção do seu próprio Discurso.

### Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. Sociologia. IN: ORTIZ, R. [org.] **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- FLORES, V. N. BARBISAN, L. B. FINATTO, M. J. B. TEIXEIRA, M. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo Contexto, 2009.
- GEE, James P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. London: Taylor & Francis, 1990.
- GEE, James P. **Literacy and education**. New York, NY: Routledge, 2015.
- GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 29/05/2022.

POSSENTI, Sírio. Discurso. IN: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. [orgs.] **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/discurso>. Acesso em: 13/07/2023.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, N. G. do; PEREIRA, L. L.; SHAW, G. S. L. Conceitos de interdisciplinaridade em pesquisas publicadas na área de ensino e educação (2009-2018). **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. Nº 2, p. 143 - 165, 2020. ISSN 1982-5153. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7884107>. Acesso em: 19/07/2023.

SETTON, M. G. J.. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira De Educação**, (20), 60-70, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Acesso em 13/07/2023.

SOUSA, B. N. P. A.; ALMEIDA, L. M. W. Apropriação Linguística e Significado em Atividades de Modelagem Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 65, p. 1195-1214, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a11>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2018

ZAVALA, Virginia. ¿Quién Está Diciendo Eso?: Literacidad Académica, Identidad y Poder en la Educación Superior. IN: KALMAN, Judith; STREET, Brian (eds.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**. Diálogos con América Latina. México DF: Siglo XXI. 2009.

## CONHECENDO MINHA HISTÓRIA: EXPERIMENTANDO O DIÁLOGO SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Stênia Tassiana Pereira de Oliveira (CINTEP/SEDEC-JP)<sup>1</sup>

Ivonneclley Pontes de Sousa (UNOPAR/SEDEC-JP)<sup>2</sup>

Adriana Bastos Oliveira (UFPB/SEDEC-JP)<sup>3</sup>

### Introdução

O presente artigo tem como foco a importância de práticas pedagógicas que abordem desde a Educação Infantil as questões étnico-raciais para que a escola efetive seu papel social de colaboradora na formação da identidade e da autoestima da criança, além de favorecer a formação dos sentimentos de igualdade na diversidade, combatendo o preconceito e discriminação por meio de um ambiente onde cada criança vai se sentir segura, aceita, respeitada e incluída.

O Projeto “Conhecendo minha história” foi criado por duas educadoras da rede municipal de João Pessoa na Paraíba, visando proporcionar às duas turmas de Educação Infantil, de 4 e 5 anos, da escola pública em que atuam experiências dialógicas de reconhecimento pessoal e coletivo das características físicas (cor da pele, curvatura do cabelo, cor dos olhos, altura, sinais de nascença, dentre outros), estimulando o respeito e a valorização da diversidade encontrada por meio de uma sequência didática interdisciplinar.

Esta sequência didática se desenvolveu abordando simultaneamente vários campos de experiência, atentando para oportunizar a estas crianças o acesso aos direitos de aprendizagem, que sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para isso, buscou-se enquanto recurso didático desde as

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Física Escolar pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - Cintep, gestora Administrativa da EM Damásio Barbosa da Franca, Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa. E-mail: steniataasianap@gmail.com

<sup>2</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Pitágoras - Unopar, professora da Educação Básica, no segmento da Educação Infantil na EM Damásio Barbosa da Franca, Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa. E-mail: ivonneclley@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Gestora Pedagógica da EM Damásio Barbosa da Franca, Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa. E-mail: adipsic@gmail.com

obras literárias ao uso de materiais concretos que culminaram na construção de uma cortina sensorial acerca dos fenótipos identificados por elas.

Esta prática esteve a todo tempo alicerçada nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio das Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil, assim como no Projeto Político Pedagógica da unidade de ensino. Documentos estes que vêm, ano a ano, buscando atender e se referendar nas leis nacionais que embasam a prática de educação étnico-racial dentro das escolas desde a infância.

### **Desenvolvimento**

Ao longo da história da humanidade a concepção de infância e de criança foi sendo construída e sofrendo mudanças. Sendo constatado que, mesmo no interior de uma mesma sociedade e num mesmo período histórico essa compreensão acerca da infância/da criança diverge consideravelmente. O que vem a ser uma criança em uma sociedade como a brasileira está diretamente relacionado às suas origens no tangente a classe social e ao grupo étnico do qual faz parte (NONO, 2010).

Segundo Nono (2010), essa diferenciação se reflete no cotidiano, pois enquanto algumas crianças enfrentam desde cedo os maus tratos, abandono, trabalho infantil, abusos e exploração por parte de certos adultos, outras tantas são protegidas em muitos sentidos e recebem de seus responsáveis e da sociedade as plenas condições em termos de afeto e cuidado que garantem um bom desenvolvimento.

Na atualidade, sabe-se que é na Educação Infantil que as crianças passam a socializar de forma mais estruturada, experimentando diariamente a convivência com outras crianças e mesmo pessoas adultas fora do ambiente familiar, na busca de formar novos vínculos afetivos, para além dos vínculos familiares. Entre os 4 e 5 anos e 11 meses esse direito passa ser obrigatório e o Estado deve garantir o acesso gratuito e os pais têm o dever de matricular seus filhos de acordo com a lei 12.796/2003.

Como afirmam Craidy e Kaercher (2001), "[...] por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre infância, sobre o

papel da criança na sociedade e de como torná-la através da educação, um indivíduo ajustado às exigências desse conjunto social”. Essa socialização no ambiente escolar deve proporcionar às crianças vivências em que elas ampliem o universo do conhecimento, habilidades e experiências, por meio de interações e brincadeiras as quais auxiliarão na consolidação e diversificação de suas aprendizagens.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL,2017) é direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimentos, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a prática do diálogo entre escola, família e comunidade é essencial para o compartilhamento e construção desses saberes, ajudando a promover experiências em que as crianças construam sua identidade de forma positiva, valorizando e respeitando as diferentes culturas e modos de vida.

O Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução N°05/2009, CNE/CEB) define a criança como sujeito histórico e de direitos, o qual constrói sua identidade pessoal e coletiva produzindo cultura. Nesse sentido, faz-se necessário e obrigatório o trabalho pedagógico das leis 10.639/2003 e 11. 645/2008 na Educação Infantil para que as crianças possam conhecer a cultura e o legado dos indígenas e africanos, ou seja, ao conhecer sua própria história eles produziram cultura a partir do respeito e da valorização da diversidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96), no Artigo 21, preconiza que a Educação Infantil faz parte do sistema de ensino, constituindo a primeira etapa da Educação Básica. Cabendo às escolas a incumbência de propiciar desde a infância a formação de sujeitos de direito garantindo o acesso à cultura e a construção de saberes, potencialidades, interesses, valores estéticos e de identidades individuais e coletivas.

Segundo a BNCC (2017) ao longo da educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio), os alunos devem desenvolver um conjunto de competências que pretendem assegurar, como resultado do desenvolvimento do ser e do processo de aprendizagem, uma formação humana integral. Nessa perspectiva, ao formar integralmente os sujeitos, a escola estaria cumprindo seu papel social complementando a educação familiar e comunitária, colaborando efetivamente para construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O desenvolvimento infantil acontece a partir das interações sociais entre as crianças e destas com os adultos. Estas interações vão contribuir para construção da maneira de pensar, viver, agir, de se reconhecer, de se valorizar. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento é constante e está relacionado ao contexto sociocultural da criança. Trabalhar as questões étnico-raciais na educação infantil não é apenas um direito garantido pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas acima de tudo é proporcionar às crianças uma forma legítima de educação para vida na qual ela é incluída, valorizada por ser quem é, por ter uma história, uma cultura que revela suas riquezas étnico-raciais.

Na experiência que apresentamos nesse texto, as duas educadoras realizaram atividades interdisciplinares, desenvolvendo algumas destas juntamente com os professores de Educação Física e Artes. O objetivo pedagógico dessa práxis integrada está fundamentado na compreensão de que com a globalização, o avanço da tecnologia o fazer educativo escolar precisa superar práticas isoladas e distantes da realidade social e cultural de seus estudantes. A função da escola é construir o cidadão completo possibilitando através do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a construção e socialização de seus saberes, visando a conscientização e transformação da comunidade a qual pertence. Acredita-se na capacidade que o homem tem de aprender o que está vivenciando em grupo. Em consonância com o pensamento freireano, a experiência vivenciada inspirou-se na compreensão de que “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo” (FREIRE, 1987 p. 15)

Ao observar a convivência entre as crianças, nas primeiras semanas de aula, momento pedagógico que denominamos de



“período de adaptação e avaliação diagnóstica”, as professoras perceberam que em muitas situações as crianças não se reconheciam, em outros momentos trocavam seus nomes com o nome de outro colega. Nesse período, a Educação Infantil estava trabalhando o eixo temático “Criança, memória e histórias”, conforme orienta as Diretrizes Municipais para Educação Infantil, do ano de 2023. Para intervir nesse contexto de não reconhecimento planejou-se uma sequência didática, conforme mostra o quadro abaixo, buscando ludicamente oportunizar às crianças o contato com suas histórias, reconhecer suas origens, suas características físicas, enfim, toda diversidade sócio cultural da qual o grupo é composto.



Sequência Didática - Conhecendo Minha História

Para cada um dos 5 momentos temáticos desta sequência didática foram realizadas diversas atividades. Contemplando todos os campos de experiência que compõem o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Algumas atividades seguem listadas, assim como

ilustrados nas fotografias seguintes alguns desses momentos especiais:

### Momento temático 1– Todo mundo tem um nome



- Roda de conversa sobre o nome
- Jogo dos pares- nome e foto
- Confeção e montagem da chamadinha.
- Música: Qual é a letra do seu nome?
- Colagem da letra inicial na blusinha
- Roda musical: O meu nome eu vou falar e qual é a letra do seu nome?
- Pintura em tela da letra inicial
- Brincadeira com água da letra mágica.
- Contação da história: O rabo do gato; O nome da gente;
- Roda de conversa sobre quem você é
- Brincadeira do caça-letas
- Brincadeira de montagem da letra inicial: peças de encaixe e tampas de garrafa pet
- Brincadeira na lousa mágica de papelão, fazendo arte no seu nome
- Roda musical com movimentos corporais com a música: Da abóbora faz melão
- Jogo da busca do nome
- Pintura mágica do nome
- Desenho livre.
- Brincadeira: cara crachá!
- Atividade da escrita do prenome.
- Brincadeira musical na quadra com a música do foguetinho.

- Confecção do nome com figuras geométricas formando um foguete.

**Momento temático 2:** De onde eu vim?



- Roda de conversa sobre de onde cada um veio.
- Apresentação de moldes de úteros com gravidez simples e múltipla.
- Brincadeira do bebê na bolha.
- Brincadeira musical: Como é que a gente nasce?
- Brincadeira dos movimentos do bebê na barriga.
- Pesquisa e produção de um cartaz com a foto das mães grávidas.
- Relaxamento com a música: Nossas vidas.
- Desenho temático.
- Roda de conversa sobre o nascimento.
- Pesquisa e produção visual de quando as crianças eram um bebê utilizando suas fotografias. Pesquisa através de uma ficha de nascimento feita em família.
- Diálogo sobre os dados da ficha de nascimento.
- Construção de um gráfico de peso e medidas.
- Roda de conversa sobre o comportamento de quando eram bebês; choro, chupeta, fralda, mamadeira e etc.
- Vídeo musical: fralda.
- Brincadeira musical com gestos e mímicas com a música: A gente cresce.
- Oficina de produção de esculturas com argila de quando você era um bebê.
- Reconto oral sobre seu nascimento com produção escrita tendo a professora como escriba.

- Roda de conversa sobre seu desenvolvimento (dentição, falar e primeiros passos) orientados pela pesquisa online junto a família.
- Construção de um gráfico demonstrativo.

### **Momento temático 3: Meus alimentos**



- Roda de conversa sobre a alimentação dos bebês.
- Lanche coletivo saudável de banana com leite.
- Diálogo sobre a comida favorita.
- Oficina culinária de produção de brigadeiro de batata doce.
- Palestra com a equipe da UBS sobre alimentação saudável.
- Roda de conversa sobre a escolha do lanche.
- Oficina culinária de modelagem e recortes em barra de goiabada formando um lanche de biscoito com goiabada divertida.
- Oficina culinária bolo de banana.
- Leitura e produção da receita visual.
- Lanche compartilhado com bolo de banana.
- Roda de conversa sobre comer frutas e vegetais.
- Pesquisa de opinião do suco de fruta favorito com construção de gráfico.
- Degustação compartilhada dos sucos.

#### Momento temático 4: Você é especial!



- Contação da história: Menina bonita do laço de fita.
- Diálogo sobre os tons de pele relacionando a história.
- Pintura de tons de pelo em coelhos.
- Brincadeira do coelho na toca.
- Reconto coletivo da história: Menina bonita do laço de fita.
- Diálogo sobre nossa herança familiar.
- Confeção de um painel familiar relacionando a história.
- Contação da história: Cachinhos dourados e os três ursos.
- Roda de conversa sobre os diferentes tipos/curvaturas de cabelos relacionando as histórias
- Produção visual das histórias
- Oficina de beleza com desfile.
- Vídeo musical: Quanto cabelo que há?
- Produção de diferentes modelos de cabelo com materiais diversos.
- Jogo da cruzadinha da letra faltosa com palavras e imagens relacionadas aos tipos de cabelo.
- Brincadeira da cobra cega na cortina sensorial dos cabelos
- Observação dos registros fotográficos fornecidos pelas famílias;
- Contação da história: Quem mexeu na minha floresta?
- Roda de conversas sobre as características dos personagens.
- Confeção e pintura de máscaras.
- Brincadeira Toloí Kunhugu - pega pega gavião passarinho da etnia indígena Kalapolo no Xingu.
- Oficina de confecção de um boneco indígena com material reciclado.
- Brincadeira com a música: 1,2,3 índiozinho.
- Contação de história: Um curumim, uma canoa.
- Produção viso-textual. Brincadeira espelho, espelho meu.

- Roda de conversa sobre o que foi visto no espelho.
- Música: Aos olhos do pai durante a produção do autorretrato.
- Brincadeiras corporal com a música: Cabeça, ombros, joelho e pé.
- Jogo de montagem das partes do rosto.
- Roda de conversa sobre higiene pessoal.
- Brincadeira de faz de conta: Eu sou um médico.
- Utilização do estetoscópio para ouvir as batidas do coração e da pintura reveladora para conhecer o esqueleto humano.
- Contação da história: O homem biscoito de gengibre.
- Reconto da história tendo a professora como escriba.
- Brincadeira com quebra cabeça do corpo humano feito com o boneco do homem biscoito de gengibre.
- 

#### **Momento temático 5:** Minha história, meus direitos



- Oficina de produção de um avião de papel.
- Brincadeiras ao ar livre com o avião de papel.
- Diálogo sobre nossos documentos.
- Oficina de confecção da carteira de identidade.
- Folder informativo sobre como fazer os documentos de identidade para as famílias.
- Roda de conversa: as profissões (Convidados especiais: pais, técnicos e auxiliares da escola)
- Produção visual do que cada criança quer ser quando crescer.
- Brincadeira com quebra cabeça das profissões.
- Roda de conversa sobre a escola e a educação.
- Passeio na escola com utilização de uma lista de verificação
- Culminância - Produção de um documentário no qual as crianças contam suas histórias.

- Apresentação do documentário para a comunidade escolar e para as famílias.



Em cada um dos cinco momentos temáticos, as crianças, professoras/es, profissionais e familiares convidados tiveram a oportunidade de fazer um verdadeiro mergulho na história de vida de cada um/a dos pequeninos/as da Educação Infantil. Em vários momentos a “escola parou” para contemplar e ou participar desse processo educativo, repleto de atividades significativas e intencionalmente pensadas para dar luz a diversidade social, econômica, cultural e étnica que nos constitui identitariamente desde a tenra infância.

Em termos dos elementos temáticos que foram chegando aos diálogos entre as crianças consideramos relevante dar destaque a algumas noções que foram sendo construídas por elas e que citaremos numa linguagem que aborda o que foi aprendido a partir da perspectiva da criança:

Cada um tem um nome porque alguém escolheu e essa escolha tem uma história que agora eu conheço;

- a) Às vezes nossos nomes são uma homenagem às pessoas queridas que vieram antes de nós e que nos deram a vida ou mesmo a pessoas que foram especiais para os nossos pais;
- b) Acontece que alguns de nós são cuidados não por nossos pais, mas pelo vovô, a vovó, o tio, a tia e está tudo bem assim. O importante é ter amor e quando eu crescer vou entender tudo melhor. Eu nasci porque sou importante para o mundo;
- c) Nossos pais, avós, parentes têm características físicas e nós temos características parecidas e isso é muito legal;

- d) Muitas vezes a música, a dança, as comidas, os passeios que costumamos ouvir, dançar, comer, fazer em nossa família influencia o meu jeito de ser em outros lugares que vou;
- e) Que todos nós somos belos, de modos diferentes, que isso é muito importante, saber que ninguém é melhor que o outro;
- f) Que nós podemos falar sobre tudo, mas temos que falar com respeito e carinho, pois todos nós temos um jeitinho especial de ser e fazer as coisas e que esse jeitinho precisa ser valorizado;
- g) Que nossa família tem pessoas com características que se assemelha com os indígenas e eu também; às vezes com a raça negra e eu também; e às vezes com a raça branca e eu também; e ainda tem aqueles que são amarelos, não porque são amarelos na cor, mas porque se parecem com japoneses, chineses e isso é bem divertido de ver;
- h) E que as pessoas do Brasil tem um pouquinho de todas as raças e etnias. A gente é branco com cabelo crespinho e olhos puxadinhos. Ou a gente tem cabelos cacheados, bem pretinhos como a pele branca e lábios finos. E saber disso faz todo mundo ser diferente e especial!

Por meio da observação durante as vivências foram verificadas a aprendizagem e desenvolvimentos das crianças a partir de suas falas e comportamentos, no qual aprenderam a reconhecerem suas características, quem elas são, a respeitarem uns aos outros e valorizarem suas origens. Nas perspectivas das crianças elas entenderam que se pareciam com seus familiares e expressavam esse entendimento através de conversas e brincadeiras que tinham umas com as outras, com as/os professoras/es e outros membros da equipe escolar.

O ambiente escolar deve garantir que a criança crie, se expresse, brinque, produza e se relacione experimentando a diversidade cultural, dialogando com esse conteúdo por meio de vivências que partam da sua realidade e explorem o mundo ao seu redor. Conforme reflete Carvalho (2018, p.61-62), “[...]a compreensão de tais conceitos é essencial para o combate às desigualdades étnico-raciais e promoção da valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil, a qual diz respeito à inclusão de todos os grupos em todas as ações, tanto da gestão do sistema de ensino quanto da unidade educativa”.



Para Carvalho (2018), essa inclusão de todos os grupos envolve múltiplas interpretações, tanto ao se referir às formas quanto às estratégias metodológicas que serão empregadas em cada ação. Neste trabalho, buscamos nos alicerçar, em todas as estratégias e formas que “defendem a importância de a diversidade étnico-racial estar presente em todos os movimentos, ações, espaços e ambientes da primeira etapa da educação básica”. Uma vez que, essa diversidade é um dos principais elementos que dão qualidade ao processo educativo na Educação Infantil.

### **Considerações (sempre inacabadas)**

Com base na legislação nacional para Educação, assim como nas leis que garantem o direito da criança e do adolescente em nosso país, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cabe à escola juntamente com família e o Estado a promoção de uma educação integral. Em outras palavras, é fundamental oportunizar aos estudantes desde a Educação Infantil vivências que favoreçam a integração do ser em seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais.

A desigualdade social que marca a sociedade brasileira precisa ser vista no espaço escolar como um problema real, que precisa ser superado, assim como racismo estrutural que decorre dessa desigualdade e a acentua cotidianamente na vida da grande maioria dos brasileiros, incluindo as nossas crianças. Por essa razão oferecer uma educação escolar de qualidade e que promova equidade nas condições de acesso e permanência do estudante na escola é uma medida urgente e que cabe tanto ao Estado quanto àqueles e àquelas que fazem o movimento educativo acontecer no chão da escola.

A formação cidadã começa no reconhecimento de si como sujeito que faz parte de seus grupos, desde o familiar, passando pela turma da escola, os grupos da igreja, os grupos da comunidade dos quais participa. Sentir-se pertencente é o ponto de partida para formação de uma identidade humana, social, política responsável e emancipada.

Neste contexto pedagógico, destacamos as vivências aqui apresentadas como ações possíveis de serem realizadas, em uma escola pública, com os limites e entraves estruturais que infelizmente

assolam a grande maioria das unidades escolares públicas de nosso país. Falar sobre estratégias possíveis de serem realizadas é fundamental para que, por meio de nossa prática educativa, princípios humanos como o diálogo e o respeito possam ser ensinados e consolidados entre nossas crianças como meio de se manter uma convivência social justa, solidária, fraterna.

Promover a Educação Étnico-racial significa oferecer por meio das diferentes vivências escolares, desde a entrada na escola, a merenda, ao ensino, a convivência e a vivência cultural, ações que atentem e atendam diretamente às demandas da população afrodescendente, assim como às populações indígenas que em muito contribuiu e contribui para a formação e o desenvolvimento do povo brasileiro. Para isso, nossas crianças precisam conhecer a própria história e aprender que essa história se mistura com a história de nosso país, de nosso estado, de nosso município, de nosso bairro, de nossa comunidade.

Ponderando a oralidade e o comportamento social das crianças após a vivências construídas verificamos que elas passaram a se reconhecer melhor tendo como referência seus familiares; reconhecendo também as semelhanças e diferenças entre elas mesmas; bem como demonstraram em vários momentos o surgimento do sentimento de que todos são bonitos do que jeito que são. Essa experiência nos levou a concluir que é de fundamental importância o trabalho das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na modalidade da Educação Infantil por meio de práticas educativas interdisciplinares, partindo sempre da realidade humana, social e cultural vivenciada pelas crianças.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº5. 17 de dezembro de 2009**. Portal Democrático de Atos Normativos de educação. Disponível em: <<<http://normativasconselhos.mec.gov.br>>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil: Análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede municipal de educação.** Tese (Doutorado em Educação) - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Manoel Messias. **A diversidade de culturas no Brasil: como valorizá-las na prática educativa da sala de aula?** Revista Educação Pública, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br>>. Acesso em: 28 jul.2023.

NONO, Maévi Anabel. **Concepções de criança, creche e pré-escola.** Unesp, dez/2010. Disponível em: <<

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/229/1/01d12t03.pdf>>>.

Acesso em: 24 jul.2023

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Diversidade étnico-raciais na Educação Infantil.** Revista Educação Pública, v.19, n13, jul/2019. Disponível em: <<<http://educacaopublica.cecierj.edu.br>>>. Acesso em: 24 jun.2023.

## A PAJELANÇA MARAJOARA E “O MUNDO MÍSTICO DOS CARUANAS” DA MULHER PAJÉ ZENEIDA LIMA: UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Huber Kline Guedes Lobato (ILC/UFPA)<sup>1</sup>  
Pedro Antonio de Brito Neto (PPHIST/UFPA)<sup>2</sup>

### Introdução

No arquipélago do Marajó, no Estado do Pará, quando um dia chegamos em 2022 na cidade de Soure, a poucos quilômetros dali nossa história se cruzaria com a de uma mulher com dom da pajelança. Nesse ano fomos à Soure com a intenção de conhecer a Instituição Caruanas do Marajó. Foi do diálogo estabelecido nesse lugar que colocamos na mesa as nossas ideias e os assuntos sobre a idealizadora do local, a pajé Zeneida Lima.

Nascida no dia 21 de julho de 1934, esta mulher veio ao mundo quebrando um padrão, uma hierarquia, em uma arte que, até então, era entendida como uma prática exercida apenas por pessoas do gênero masculino, mas na realidade “[...] não há uma grande restrição à mulher no exercício da pajelança” (FARO, 2012, p. 16). As mulheres ao longo da evolução foram tratadas como contidas, frágeis e passivas. Poucas foram as que atravessaram as barreiras de uma sociedade paternalista e machista, driblando o heterossexismo, e conseguiram se posicionar em um patamar, no qual, puderam ser visualizadas por seus honrosos feitos, tendo a consciência histórica de se perceberem enquanto mulheres, carregando o fardo imposto a gerações anteriores.

No processo ininterrupto de constituição da sua identidade, elas se tornaram diversas, desiguais, díspares. Se constituíram com um punhado de características que as definiram na interseccionalidade de suas categorias de opressão. Mas todas são mulheres, todas possuem atributos em comum que fazem a união quando há necessidade de

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: [huberkline@ufpa.br](mailto:huberkline@ufpa.br)

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [anthonionetto9@gmail.com](mailto:anthonionetto9@gmail.com)

lutar por seus direitos, o direito de serem tratadas com respeito e dignidade, o direito de serem vistas como humanas.

No entanto, na existência de crendices, se construiu a concepção de que o corpo e os processos biológicos intrínsecos ao organismo feminino eram considerados “impuros” para a prática do xamanismo (MOTTA-MAUÉS, 1993). O que existe na realidade é o preconceito, a intolerância e a perseguição comparada a caça às bruxas na Idade Média. A sociedade por medo tentou limitar o trabalho da mulher no exercício da pajelança.

Zeneida Lima, na sua adolescência, também teve medo, e sua família, igualmente. Apesar de grande relutância em aceitar o caminho que a natureza destinou para si, um dia ela foi levada para as águas, e de lá voltou uma “pajé caruana”.<sup>3</sup> Curou a mãe, fez as pazes com os espíritos das águas. Do seu encontro com as águas se fez feiticeira, se fez Zeneida Lima, hoje, uma mulher que se destaca não só por sua pajelança, mas pela fundação de uma Instituição e uma escola que leva o seu nome, carregando os ensinamentos provindos da natureza ao seu entorno.

A instituição, a pouco mais de cinco quilômetros do centro da cidade de Soure, nos levou para um cosmo que nos foi apresentado por meio de histórias escritas publicadas pela pajé: *O Mundo Místico dos Caruanas e a Revolta de Sua Ave* e *O Mundo Místico dos Caruanas da Ilha do Marajó*. As obras, com diversas edições ao longo de trinta anos, apresentam o processo de construção da mulher pajé, contada e recontada nos mínimos detalhes, sendo a última edição do ano de 2021. Parte deste artigo deriva dessas histórias, e a outra parte da visita feita à Escola Zeneida Lima de Araújo, da Instituição Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia.

A partir dessa visita foi possível notar que as práticas ali exercidas se cruzam com uma pedagogia intencionada a lutar contra a opressão dos processos colonizadores que, não só transformou as relações sociais e de trabalho dos povos que habitavam a Ilha do Marajó, mas também os subjugou a uma educação eurocêntrica,

---

<sup>3</sup> O uso do termo “pajé caruana” foi cunhado pela pesquisadora Mayra Faro, mestre em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Esta propôs o uso do termo em seu artigo *Mulher e Pajelança: um estudo de caso em Soure, na Ilha Do Marajó/PA (2012)*, pois para ela, a pajé Zeneida Lima se identifica como uma “caruana”, e além disso pratica uma “pajelança marajoara”, que se difere da “pajelança cabocla”, arte da “linha do Maranhão e de São Sebastião” estudada por outros pesquisadores.

modificou as relações de gênero e o vínculo dos nativos com a natureza.

Esse estudo traz a seguinte problemática: como a Pedagogia da Pajé Zeneida Lima se ritualiza, decolonialmente, no universo místico e educacional marajoara? O objetivo é discutir e analisar a Pedagogia Decolonial da Pajé Zeneida Lima e os reflexos de sua obra “O Mundo Místico dos Caruanas” para o contexto educacional marajoara. Pautamos a investigação pelo método bibliográfico/documental, centrada em uma pesquisa educacional na perspectiva decolonial. As técnicas utilizadas foram: a leitura, a revisão, o fichamento e a análise das obras “O Mundo Místico dos Caruanas e a Revolta de Sua Ave” (LIMA, 1992, 1993 e 1998) e o “O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó” (LIMA, 2002 e 2021).

### **Pedagogia Decolonial**

A pedagogia decolonial trata de um saber/fazer pedagógico que ressignifique interculturalmente as práticas educativas nas salas de aulas nas escolas ou nas universidades. É uma prática pedagógica pautada na desconstrução de paradigmas hegemônicos e coloniais e na visibilização das diversas formas de saberes e conhecimentos, em especial àquelas formas que, historicamente, foram subalternizadas e esquecidas, tais como os saberes e conhecimentos de comunidades quilombolas, indígenas, entre outras.

Fleuri (2014) revela que é preciso uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas. Se faz necessário o rompimento com a lógica euro-globalcêntrica; com a imposição de uma identidade padrão; com os ditames de uma episteme oficial; e com as normas das línguas hegemônicas do colonizador.

[...] construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até

insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar (FLEURI, 2014, p. 94)<sup>4</sup>.

Fleuri (2014) faz uma articulação entre o conceito de interculturalidade e o conceito de identidade, bem como de decolonialidade. O autor trata isso tudo como um desafio político e educacional. Para Fleuri (2014) o projeto de interculturalidade se refere à questão política, social, epistêmica e ética de transformação sociocultural. A interculturalidade e a decolonialidade remetem ao projeto de prática educativa que rompe com o conhecimento hegemônico e colonizador no sistema mundo.

O ponto de vista crítico da interculturalidade, segundo Fleuri (2014), evidencia outras perspectivas que desconstróem a lógica hegemonicamente capitalista, racista, patriarcal e capacitista. Essa interculturalidade crítica busca a construção de relações democráticas, coletivas, participativas, justas socialmente e coerentes com os interesses e com a autonomia de cada grupo sociocultural. É a Interculturalidade Crítica que sustenta a Pedagogia Decolonial.

O que é uma Pedagogia Decolonial?

Pedagogias Decoloniais são atos políticos interculturais, antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicos e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela MC. Pedagogias Decoloniais são as produções de conhecimento que atuam para transformar a realidade (neo)colonial. As Pedagogias Decoloniais propiciam o reconhecimento das marcas coloniais de nossa formação e ensinam a reaprender novas perspectivas de mundo a partir da “diferença colonial”. É aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias e possibilidades de existência (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022, p. 05)<sup>5</sup>.

Trazemos para o debate a concepção de Pedagogia Decolonial no âmbito das obras e da prática mística e educativa da Pajé Zeneida

---

<sup>4</sup> Nessa citação Fleuri (2014) enfatiza o pensamento de Catherine Walsh. Para Restrepo e Rojas (2010) Walsh foi a intelectual que pensou o conceito de interculturalidade. A autora destaca as três perspectivas do conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Para uma maior compreensão, ver as obras de Catherine Walsh.

<sup>5</sup> A sigla MC faz referência à Modernidade-Colonialidade. Há uma rede de intelectuais latino-americanos que debatem a partir da MC: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, entre outros.

Lima. A Pajé Educadora, em sua trajetória de vida, vem desenvolvendo significativamente uma pedagogia decolonial, pois cotidianamente resiste à subalternização e à marginalização dos conhecimentos e às formas de opressão cometidas por grupos coloniais hegemônicos.

Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 05) “o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc”. São teorias, metodologias e análises que rompem, resistem e transgridem com formas opressoras e coloniais de pensar o sistema educacional e de pensar a sociedade como um todo.

Por pedagogia decolonial, nesta perspectiva, entendemos o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 209).

Segundo Mota Neto e Streck (2019, p. 211) “um olhar para a história permite identificar fontes de uma pedagogia decolonial em grande parte invisibilizadas na tradição pedagógica”. Assim, os autores reportam à algumas educadoras que criaram escolas que contribuíram com a educação formal para um grupo historicamente subalternizado: as mulheres. Exemplos: No Brasil, Nísia Floresta (1810-1885) criou escolas para se contrapor à exclusão das mulheres da produção de conhecimento. No Caribe, a cubana Maria Luiza Dolz (1854-1928) levantou sua voz feminina por uma educação igual para meninos e meninas.

Neste sentido, citamos a Pajé Educadora Zeneida Lima que no Marajó criou a Organização Não-Governamental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia e a Escola Zeneida Lima de Araújo, em Soure-Pará. Essa ONG desenvolve uma pedagogia decolonial, uma vez que “[...] as Pedagogias Decoloniais projetam-se como uma política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas o cotidiano, as organizações populares e os movimentos sociais” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022, p. 05). A seguir vamos delinear as obras de Zeneida Lima e sua educação, misticamente marajoara.



## Obra decolonial

A obra da pajé Zeneida Lima, por nós é considerada decolonial, pois desconstrói paradigmas hegemônicos e coloniais que por séculos vem moldando formas de narrar o mundo e a vida. É uma obra que visibiliza saberes e conhecimentos advindos das matas, das florestas, dos fundos das águas, do reino dos encantados e do mundo místico dos Caruanas. A obra, de certa forma, rompe com a imposição de uma identidade padrão, pois mostra a vida de uma mulher pajé. O livro de Zeneida Lima *O mundo místico dos Caruanas* foi publicado ao longo de três décadas, sendo a primeira edição do ano de 1991. Abaixo estão as capas das edições encontradas:

**Figura 1** - Capa de edição do ano de 1992.



Fonte: acervo da Fundação Cultural do Pará (2023).

**Figura 2** - Capa de edição do ano de 1993.



Fonte: acervo da Fundação Cultural do Pará (2023).

**Figura 3** - Capa de edição do ano de 1998.



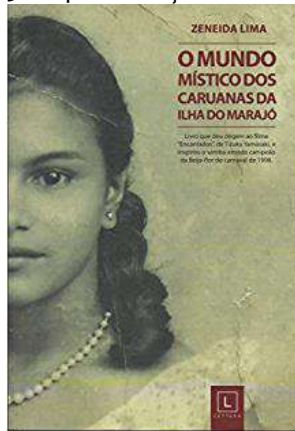
Fonte: acervo da Fundação Cultural do Pará (2023).

**Figura 4** - Capa de edição do ano de 2002.



Fonte: acervo da Fundação Cultural do Pará (2023).

**Figura 5** - Capa da edição do ano de 2021.



Fonte: acervo da Fundação Cultural do Pará (2023).

As obras da pajé Zeneida Lima podem ser divididas em dois blocos de edições: 1) O mundo místico dos Caruanas e a revolta de sua ave; 2) O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó. No geral, trata-se da mesma obra, porém, a cada nova edição é alterado/adicionado/complementado, como por exemplo, as capas e os tópicos, fotos e outros relatos. Não tivemos acesso a todas as edições, mas somente a: 2ª Edição de 1992, 3ª Edição de 1993, 4ª Edição de 1998, 6ª Edição de 2002 e 7ª Edição de 2021. A seguir a descrição das obras:

**1)** A 2ª Edição de 1992 tem uma capa verde com um desenho de uma mulher deitada no chão em meio a uma floresta. Do corpo da moça deitada sai uma figura indígena em forma de fumaça. A capa faz menção ao tópico do livro intitulado: Os homens de pele azul. Nesse tópico Zeneida relata:

(...) saímos à procura de açáí (...). Um vento frio, estranho (...). Diante de mim, surgindo do nada vi três seres semelhantes a entes humanos. Mentalmente classifiquei-os como sendo dois homens e uma mulher (...). A pele era de um azul intenso brilhante (...) meu corpo doía pela surra que levei deles (...). Encontraram-me com os movimentos parados, em um amaranhados de cipós (...) eu estava com o corpo completamente tatuado (...) peixes, pássaros, cobras, flechas e máscaras primitivas (...). Eu dizia estar vendo homens de pele azul, que me chamavam para a mata (LIMA, 1992, p. 82-86).

Esta 2ª edição apresenta um sumário com 39 tópicos. Tem o prefácio, apresentação e um poema (Era ele) assinados por Zeneida Lima. A Editora é a CEJUP e a edição possui 288 páginas.

II) A 3ª Edição de 1993 possui uma capa vermelha com um desenho opaco que traz três figuras humanas (indígenas em pé), que estão observando uma outra figura humana deitada no chão. Essa capa ainda faz menção ao tópico do livro intitulado: Os homens de pele azul. Esta 3ª edição tem um sumário, também, com 39 tópicos. Tem o prefácio, a apresentação e um poema (Era ele) assinados por Zeneida Lima. A 3ª edição se diferencia por possui duas páginas a menos que a outra edição, isto é, 286 páginas. Nessas duas páginas a mais constam o endereço da CEJUP ao final.

III) A 4ª Edição de 1998 tem a fotografia da própria Zeneida Lima com vestimentas de pajé em meio a uma floresta. Zeneida está com um maracá nas mãos e fazendo reverência aos altos (céu e matas). Nessa capa, provavelmente, Zeneida rememorou o momento em que se tornou pajé na sua infância/adolescência. Na obra encontramos o tópico: Pajerana – a que vai ser pajé. Esse tópico relata o encontro de Zeneida e sua mãe com o mestre Mundico – aquele que repassou todos os ensinamentos e os mistérios do mundo místico dos Caruanas para a, então, menina. A própria Zeneida diz:

Mamã acomodou-se junto ao pajé e começou a relatar o meu caso. Sem esquecer nada, historiou anos de sofrimento, tudo o que aconteceu comigo desde o meu nascimento (...)

No fim o pajé comentou:

\_ Essa menina vai ser pajé. Ela traz as sementes desde o nascimento. Traz sinais (...)

\_ Ela tem de ser sentada, dona. (LIMA, 1998, p. 145).

Essa 4ª Edição tem um sumário com 46 tópicos, sete tópicos a mais que as três primeiras edições. A obra tem o prefácio, apresentação e um poema (Era ele) assinados por Zeneida Lima. A Editora continua sendo a CEJUP e esta edição possui mais páginas, totalizando 311 páginas.

IV) A 6ª Edição de 2002 possui uma capa preta com o rosto da pajé Zeneida Lima olhando diretamente para algumas bolas de fogo. Essa capa se refere ao tópico: *As bolas de fogo no céu*. Zeneida narra:

Da casa grande da fazenda até onde a vista alcançava, parecia noite [...] A chuva não veio, apenas a escuridão angustiante [...] mamãe aventurou-se a espiar o que se passava do lado de fora [...]. Eu e meus manos gritávamos assustados. O espanto provinha de duas bolas de fogo divisadas da janela por todos [...] Perto de três da manhã, as bolas começaram a movimentar-se, subiram devagar e desapareceram no horizonte. Muitos moradores e vaqueiros que presenciaram o fenômeno foram à casa grande (LIMA, 2002, p. 185-187).

Essa edição tem um sumário com 58 tópicos, doze tópicos a mais que a 4ª edição. A obra possui o prefácio assinado por Rachel de Queiroz. A apresentação da obra é assinada por Zeneida Lima. Ao final há um álbum de fotografias com 12 páginas. Esse álbum traz, inicialmente, a foto de “Zeneida aos 14 anos em 1948” (LIMA, 2002, p. 427). Há outras fotos de Zeneida e seus familiares e há notas de jornais da época. A editora continua sendo a CEJUP e a edição possui 437 páginas.

**V)** A 7ª Edição de 2021 é uma capa envelhecida (cor branco gelo). A capa é uma das fotos do álbum presente na edição anterior. Porém, logo nas primeiras páginas há a informação de que Zeneida Lima na foto tinha “9 anos de idade” (LIMA, 2021, p. 3). Nessa edição as fotos estão inseridas ao corpo do texto por toda a obra. A obra possui um sumário com 59 tópicos, um a mais que a edição anterior. O prefácio original assinado por Rachel de Queiroz. Há também uma outra apresentação para esta 7ª edição, desta vez assinada por Tizuka Yamasaki, sendo que ainda há a apresentação de Zeneida Lima. Diferente de todas as edições anteriores, agora é Editora Lettera que fez a publicação da obra com 330 páginas.

As próprias capas das obras foram pensadas e produzidas com um viés de ruptura das formas convencionais de capas de livros. As edições de 1992 e 1993, por serem, pinturas sobre o mundo místico de Zeneida Lima, rompem com a colonialidade do saber – que se exerce por meio da subalternização de outras formas de saberes e conhecimentos – e revelam o mundo místico dos caruanas de uma mulher pajé pintada na capa das obras.

A capa de 1998 ao trazer Zeneida Lima com vestimentas de pajé em meio a uma floresta simboliza a luta contra uma hegemonia não-marajoara do saber e do conhecimento que, por vezes, silencia e

ignora as lutas, os saberes, os costumes e as tradições advindas do lugar amazônico, sobretudo, do Marajó. Zeneida Lima é decolonial, pois essa mulher pajé transgride e rompe com a opressão religiosa que ainda está concretizada nas regiões das ilhas do Marajó.

A capa da edição de 2002 é, magicamente, mística. Essa capa nos causa uma inquietação de susto, de angústia ou de espanto? Afinal, o que traria pavor em *noites* escuras nas florestas marajoaras? O fogo é assustador? Mas a capa quer, decolonialmente, reimprimir saberes e memórias ocultadas ou subalternizadas. O mundo encantado e místico de Zeneida Lima é repleto de elementos naturais: terra, fogo, vento, ar, água, entre outros. Tais elementos são significativos no mundo e nos rituais da pejelança marajoara.

Já a capa de 2021 mostra uma menina meiga, supostamente de vestido com brincos e um colar. Seria uma menina frágil? A resposta é não, pois Zeneida Lima sempre enfrentou *preconceitos* por ser menina, por ser mulher, principalmente por ser pajé. Contudo, ela nunca deixou de pensar em sua realidade marajoara e de lutar por sua comunidade em Soure-Pará e por seu reino dos encantados.

### **A pajé educadora e sua pedagogia decolonial**

Este tópico se delineou pela consulta de duas edições do livro de autoria da Pajé Zeneida Lima (Lima, 1992 e Lima, 2021). A consulta ainda se deu em textos e vídeos com entrevistas que a Zeneida concedeu em sites e emissoras de televisão. Com isso, evidenciamos que a Pajé foi assentada aos 11 anos de idade: “Assim que me sentei pajé, mestre Mundico me ensinou sobre o poder da lua, o poder do mar, da areia, das folhas, ervas, raízes, sementes, flores, cascas, pedras, vento, rio [...]” (LIMA, 2021, p. 214).

Zeneida aprendeu a utilizar os elementos da natureza que interagem com a vida humana por meio da pajelança e dos saberes advindos de outro pajé. Pontuamos que a “Pajelança é um culto à encantaria que herdamos da cultura aborígene em nossa civilização [...]” (LIMA, 2021, p. 183). Ou seja, são rituais místicos entre pajés e as divindades da natureza. O termo “pajelança” caracteriza geralmente a celebração, o culto que “representa um encontro entre o homem e as energias da natureza, os caruanas, companheiros do fundo, ou

simplesmente, encantados. Por meio da pajelança, os viventes podem ser auxiliados em suas dificuldades” [...] (LIMA, 2021, p. 183).

A pajelança é um ritual articulado à vida natural e espiritual. É por meio da pajelança que algumas pessoas encontram respostas para as adversidades da vida social e imaterial. O ritual da pajelança é repassado de pajé para futuros pajés. Sendo que muitos ensinamentos são, ainda, repassados para outras pessoas, por exemplo, o cuidado com a natureza, os animais, as plantas, a água. Nisto se encontra centralizado a prática de uma pajé educadora como a Zeneida Lima.

Uma das participações na vida social da comunidade de Soure por esta pajé é notadamente as atividades que ela desenvolve junto a esta ONG, “Instituto Caruanas do Marajó” e na escola relacionada com esta instituição, que tem o nome dela, Escola Zeneida Lima de Araújo, inaugurada em 2003, com esta atividade dona Zeneida é reconhecida socialmente como uma “pajé educadora” (MATOS, 2015, p. 87).

O Instituto Caruanas do Marajó é um lugar situado no meio da mata. Distante a mais ou menos 5 km de Soure, o Instituto é rodeado de uma natureza exuberante. Conforme informações obtidas em seu site notamos que o Instituto Caruanas do Marajó foi fundado em 21 de julho de 1999, presidido pela Pajé Zeneida Lima. No dia 06 de novembro de 2003, evoluiu para uma Organização Não-Governamental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia. É nesse lugar que a escola Zeneida Lima se faz presente.

No site do Instituto é dito que o projeto de uma escola no meio da floresta nasceu de um sonho de Zeneida Lima, presidente-fundadora da Instituição Caruanas do Marajó (ICMCE). Preocupada com a educação ambiental, com a Amazônia, com a cidadania e com a inclusão social Zeneida Lima foi a idealizadora de um plano que modificaria os rumos da educação dedicada às comunidades extremamente carentes. Este foco deu à escola a oportunidade de levar educação, cultura, ecologia às crianças que jamais teriam oportunidade de frequentar uma escola pela extrema pobreza. Com base, ainda, nas informações do site do Instituto, a escola realiza os seguintes projetos: a) Vozes Caruanas: musicalização com as crianças; b) Integração Mãos Caruanas: produção de artesanato regional com as famílias; c) Mãos Caruanas Cerâmica: produção de cerâmica marajoara com as crianças.

A escola Zeneida Lima de Araújo, realiza ações intensas de educação, cultura, esporte/lazer e meio ambiente. Todas as ações visam um encontro/diálogo de seus estudantes com as raízes marajoaras, com a natureza, com os contos encantados das Ilhas de Soure, com o universo dos Caruanas. São ações de cidadania e respeito às diferenças com a inclusão social e educacional de seus estudantes.

**Figura 6- Entrada do Instituto Caruanas.**



Fonte: arquivo dos autores (2023).

**Figura 7- Salas de aula em formato hexagonal.**



Fonte: arquivo dos autores (2023).



**Figura 8-** Réplicas de cerâmicas marajoaras e tapajônicas.



Fonte: arquivo dos autores (2023).

**Figura 9-** Muro da frente do Instituto Caruanas



Fonte :arquivo dos autores (2023).

Os registros foram feitos em viagem à Soure em dezembro de 2022. As fotos mostram: a entrada da Instituição Caruanas (portão principal); o bloco de salas da Escola Zeneida Lima; os vasos marajoaras produzidos no lugar; o muro da instituição. A Instituição como um todo, incluindo a sua escola, promove uma pedagogia decolonial, pois realiza ações educativas de oposição a um sistema colonial e hegemônico de produção do saber.

Tanto o Instituto Caruanas, quanto a escola Zeneida Lima, decolonizam o poder, o saber, o ser e o viver. Esses são os quatro eixos da decolonialidade que Fleuri (2015) apresenta enquanto formas resilientes e subversivas de desmontar uma matriz colonial que exclui corpos, mentes, culturas e ideologias consideradas subalternas. Assim, consideramos que a pajelança marajoara e o mundo místico dos

Caruanas da Pajé Zeneida Lima são, sobretudo, pedagogias decoloniais, pois:

a) *Decolonizar o poder*: se refere a uma denúncia contra uma hegemonia (ideológica) de superioridade, como por exemplo, em relação a superioridade do homem sobre a mulher. Neste sentido, pontuamos que no Marajó é comum percebermos a figura do homem pajé enquanto centro dessa pajelança. Com isso, Zeneida Lima rompe com essa lógica patriarcal, pois ela é uma mulher pajé resistente e insurgente em sua prática intercultural.

b) *Decolonizar o saber*: diz respeito a uma ressignificação epistemológica do conhecimento. A pajé Zeneida Lima rompe com a *hegemonia do conhecimento científico*: único e verdadeiro. As obras e os escritos da pajé Zeneida Lima revelam saberes e conhecimentos provenientes das matas, dos rios, dos igarapés, das florestas, dos campos, dos algados, dos fundos das águas, do reino dos encantados e do mundo místico dos Caruanas.

c) *Decolonizar o ser*: é a liberdade do pensamento e de formas de vidas outras, bem como de mentes/corpos que estão para além de um pensamento “padrão” de ser humano. A pajé Zeneida Lima vê as coisas do invisível e do sagrado, do fundo das águas e do reino dos encantados, ou seja, Zeneida Lima consegue libertar os seus pensamentos que provêm do mundo místico dos Caruanas, assim realiza a prática da pajelança marajoara.

d) *Decolonizar o viver*: é a valorização da relação holística tecida na cosmovisão de uma ancestralidade. Zeneida Lima é atravessada por essa perspectiva cosmogônica, que vai além do plano terreno-concreto. A pajé lida, cotidianamente, com o universo mágico, místico e espiritual que se pautam nas tradições, nos valores, nos costumes e nos modos de viver dos povos originários: indígenas marajoaras.

Na escola Zeneida Lima as crianças adentram em sala de aula com os pés descalços como uma forma de respeito e de conexão com a natureza. Para além disso, seus estudantes aprendem sobre o sentido da vida, o respeito ao ambiente, à ecologia e aos seres humanos. Isso tudo é uma forma de transgredir e de romper com uma matriz colonial de saber consolidado nas escolas. Assim, a escola Zeneida Lima efetiva uma pedagogia decolonial com a produção de conhecimentos e saberes que visam transformar a realidade social e educacional marajoara.

A educação na Escola Zeneida Lima é para a formação humana de grupos de estudantes subalternizados; crianças pobres da região marajoara; adolescente em situação de vulnerabilidade social. A educação nesse espaço escolar é de luta contra a lógica opressora, hegemônica e colonial da produção de saberes e conhecimentos. É um horizonte decolonial e intercultural para a constituição de estudantes criticamente situados no mundo e para a materialização de uma sociedade justa e solidária.

### **Considerações finais**

Para chegarmos à cidade de Soure, navegamos pelo rio Paracauari, um rio de mistérios, de mitos e de profundidade mística. Ao chegar no Instituto de Zeneida Lima, logo na entrada nos deparamos com um suntuoso pórtico com os entalhes “O mundo místico dos Caruanas”, isto nos leva a entender que a partir dali você não está mais em terra comum, mas em território encantado. Essa chegada ao instituto em dezembro de 2022 fez perceptível o cruzamento dele com duas questões criticamente relevantes: educação e conscientização. É pela educação que temos a capacidade de assimilar os saberes e os conhecimentos e, conseqüentemente, ter consciência crítica sobre o mundo.

O Instituto Caruanas e a escola Zeneida Lima são lugares de consolidação de práticas contra hegemônicas e subversão/resistência a sistemas opressores que pensam as escolas. O lugar educacional pensado e sonhado pela pajé Zeneida Lima efetiva ações e práticas educativas que dão possibilidades para que crianças e adolescentes subalternizados sejam sujeitos históricos, críticos, reflexivos, autônomos e livres.

Assim, defendemos a tese de que a pajelança marajoara e o mundo místico dos Caruanas da Pajé Zeneida Lima são pedagogias decoloniais, uma vez que rompem com forças avassaladoras de políticas hegemônicas do poder dominante. É um pensamento/agir político-pedagógico pautado nas relações humanas no bem viver que constituem o ensinar e o aprender nas regiões das ilhas do Marajó. A Pedagogia Decolonial da Pajé Zeneida Lima é uma prática mística e educativa de uma mulher que sofreu e sofre experiências históricas de submissão e subalternização por ser Pajé. Esta Pedagogia Decolonial

se ritualizou e presentificou na Organização Não-Governamental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia e, principalmente, na Escola Zeneida Lima de Araújo, em Soure-Pará. As obras de Zeneida Lima trazem relevantes contribuições para a educação marajoara, pois expõem os ensinamentos de vida de uma Pajé que conhece, de fato, a região das ilhas do Marajó.

## REFERÊNCIAS

A INSTITUIÇÃO Caruanas. Instituição Caruanas do Marajó, Soure. Disponível em: <http://www.caruanasdomarajo.com.br/novo/pagina/sec/141/sel/gp>  
Acesso em: 24 abr. 2021.

FARO, Mayra. Mulher e Pajelança: um estudo de caso em Soure, na Ilha Do Marajó/PA. **Ciências da Religião - História e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 13-40, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir; Et al. (orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015, p. 35-51.

LIMA, Zeneida. **O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó**. 7 ed. Belém, PA: Lettera, 2021.

\_\_\_\_\_. **O mundo místico dos Caruanas e a revolta de sua ave**. 2 ed. Belém, PA: CEJUP, 1992.

MATOS, Thamirys Di Paula Cassiano de. **Narrativas e saberes de curadores da Linha do Fundo**. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2015.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. **“Trabalhadeiras” e “Camarados”**: relações de gênero, simbolismo e ritualização numa comunidade amazônica. Belém: UFPA, 1993.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Pedagogias Decoloniais no Brasil: Um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2022.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativa**, v. 26, n. 83, p. 1-11, 2018.

## LEGISLAÇÕES DE AMPARO E APOIO A PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL: UM ESTUDO DISCURSIVO

Wilder Kleber Fernandes de Santana<sup>6</sup>; Richardson Lemos de Oliveira<sup>7</sup>; Vanessa Santos da Silva<sup>8</sup>; Kylderli Lima dos Santos Domingos<sup>9</sup>; Luciana Quagliane Ribeiro<sup>10</sup>; Leonara Leite Vidal<sup>11</sup>; Adriana de Menezes<sup>12</sup>; Patrícia Soares Augusto<sup>13</sup>; João Batista Lucena<sup>14</sup>; Wanderson Patrick da Conceição Nogueira<sup>15</sup>; Luiz Leonardo Louzada Nobrega<sup>16</sup>; Luciana Aparecida de Moraes Brigido<sup>17</sup>; Isabelle Campos Moraes Rêgo de Araujo<sup>18</sup>

### Introdução

Este estudo se trata de uma investigação que apresenta e discute algumas legislações de amparo e apoio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vigentes no Brasil, por meio da qual pretendemos realizar uma revisão de literatura. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se configurado como “um distúrbio do desenvolvimento que se inicia ainda nos primeiros anos de vida da criança” (VARELLA; SOUZA, 2018). De acordo com Bezerra, Santana e Lucena (2023, p. 221-222), “Conforme o DSM V-R, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o Autismo é caracterizado como um Transtorno que causa prejuízos no âmbito da sociabilização, comunicação e Cognição”. Ainda na percepção dos estudiosos, esse Transtorno é foco de pesquisas em decorrência de seus espectros ou níveis, variando desde o grau leve até o grau de grande

<sup>6</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling-UFPB)

<sup>7</sup> Doutorando em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP)

<sup>8</sup> Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela UNIRIO

<sup>9</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense PPGEDU - UFF

<sup>10</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA)

<sup>11</sup> Mestre em saúde Coletiva, Planejamento e Gestão pelo Instituto de Medicina Social -IMS- UERJ

<sup>12</sup> Mestranda em Mestrado Profissional Novas Tecnologias Digitais na Educação, Unicarioca

<sup>13</sup> Especialista em gestão de saúde da família - Faculdade integrada de Jacarepaguá

<sup>14</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

<sup>15</sup> Especialista em Oncologia Universidade Estácio de Sá (UNESA)

<sup>16</sup> Especialista em Saúde da Família e Comunidade - Faculdade Souza Marques

<sup>17</sup> Mestra em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

<sup>18</sup> Especialista em Saúde Mental pela Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letra – FACEL

comprometimento linguístico, o cognitivo-comportamental (BEZERRA; SANTANA; LUCENA, 2023).

No entanto, diante das dificuldades que ainda enfrentamos com o desconhecimento que tantas pessoas ainda têm sobre o autismo, surge a necessidade de apresentar, de forma didática, as leis que são vigentes em território brasileiro e que nos ajudam a compreender melhor as pessoas com TEA. Com relação à questão da Inclusão, foi aprovada em 6 de julho de 2015 a Lei 13.146/2015, que traz garantias fundamentais para a equiparação das pessoas com deficiência em relação ao convívio social (BRASIL, 2015). A Legislação que ampara essas pessoas é a mesma que garante seus direitos como cidadãos, além de protegê-las e inclui-las no convívio social. Essa discussão pode contribuir para potencializar práticas educativas e esclarecer questões relativas aos direitos de pessoas autistas (BRASIL, 2014).

Diante dessas prerrogativas, o objetivo geral de nosso trabalho consiste em realizar uma discussão teórico-analítica sobre as legislações vigentes e o amparo a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No processo de construção, classifica-se a pesquisa por meio dos procedimentos metodológicos, em que reunimos os principais estudos que nortearam a pesquisa. Quanto à natureza e a classificação da pesquisa, trata-se de um estudo bibliográfico e documental.

Vale ressaltar que nosso trabalho não é pioneiro, mas se insere nessa linha de discussão, em que podemos resgatar um breve estado da arte, tais como *Bezerra; Santana & Lucena (2023)*;

O capítulo está dividido em 2 seções, após a Introdução:

### **Legislações de amparo e apoio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil**

A presente seção se dedica a discutir sobre os principais documentos legislativos que têm o objetivo de amparar e prestar subsídio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Art. 1º da lei denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania),

com a proposta de criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

A referida Lei chega ao ordenamento jurídico como uma grande conquista para a sociedade de todo o país. A partir dela, é possível que haja uma disponibilização da Carteira de Identificação de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), haja vista que há grandes dificuldades de identificação de uma pessoa com TEA, ocasionando inúmeros desafios e até mesmo obstáculos no que se refere ao acesso em atendimentos prioritários, dentre outros serviços a que o autista tem direito. A carteirinha (Ciptea) é emitida de forma gratuita pelos órgãos a nível municipal ou estadual. No que concerne aos direitos, a pessoa com TEA tem por garantido todos os demais direitos que são destinados aos cidadãos, desde 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CR/1988).

Importa mencionar que, dentre as faixas-etárias estipuladas para dedicação dos documentos mencionados, no período da infância e adolescência, encontra-se amparo específico na Lei 8.069/90, conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Consta no Art. 54, III do ECA que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Para os que são maiores de 60 anos de idade, encontramos proteção específica no Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003). Está disposto no Art. 15, inciso V, § 4º: As pessoas idosas com deficiência ou com limitação incapacitante terão atendimento especializado, nos termos da lei.

No ano de 2012, com a criação da Lei Berenice Piana (12.764/12), pode ser efetivada a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA. Passa, portanto, a ser constituído como um direito determinado, em que o diagnóstico é realizado nos primeiros meses de vida, bem a oferta do tratamento, acompanhamento médico especial, terapias e medicamentos, fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Além do mais, são direitos garantidos a esse público a educação e a proteção social, o trabalho e serviços que proporcionem a igualdade de oportunidades. Tais conquistas se tornaram de muita importância para o público-alvo e seus respectivos familiares e/ou responsáveis.

Para efeitos legais, com a efetivação da Lei 12.764/12, as pessoas com TEA passaram a ser abrangidas nas leis específicas para pessoas com deficiência, previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), e também dispostas em normas internacionais, cujo Brasil é signatário, a exemplo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Para trazer um maior auxílio e garantir amparo legal, além dessas políticas públicas de maior amplitude, são dispostas algumas legislações mais específicas que tendem a regular de forma especial questões do cotidiano. Aqui serão comentadas algumas.

Desde o ano 1989, foi instituído na legislação vigente a Lei 7.853/1989, a respeito das Pessoas com Deficiência, que dispõe sobre a individualização dos direitos sociais das PcD, constituindo-se, esse dispositivo, como um amparo legalizado e com âmbito de preservação de sua autonomia. Assim consta no art. 1º da referida lei: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social.” Portanto, o amparo legal a essas pessoas é assegurado há décadas, fazendo com que seus direitos sejam preservados e os mesmos possam desenvolver uma vida com maior autonomia.

A Lei 10.048/2000 vem trazer a garantia de um atendimento prioritário, para pessoas com deficiência, gestantes, obesas e idosos. O amparo legal para esse público por meio de lei específica traz a obrigação do cumprimento e efetivação de direitos conquistados. Ainda no corrente ano, no tocante aos critérios para o alcance da acessibilidade de pessoas com deficiência mediante a supressão de barreiras e de obstáculos em meio a vias e também espaços públicos, bem como nas construções e reformas de edifícios, nos meios de transporte e comunicação ficam sob a proteção da Lei nº 10.098/2000.

Foi no observar das dificuldades que uma pessoa com TEA enfrentava no meio social da segunda metade do século XX que se deu surgimento da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de nº 8.742/93. A lei concede um benefício de prestação continuada para pessoas com TEA que se encaixam em seus pré-requisitos. Para a pessoa com Transtorno do espectro autista ser contemplada com o BPC de um salário-mínimo ao mês, é necessário que a renda per capita da família seja de  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário mínimo. O cadastro e



encaminhamento para solicitação do benefício tem início com a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), além disso é necessária uma visita técnica de no INSS que é marcada pela plataforma na internet.

Quanto às pessoas com renda de até dois salários mínimos, a Lei 8.899/94, dispõe: Art. 1º É concedido passe livre às pessoas portadoras de deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual. Para que a pessoa usufrua do direito, é necessário que a solicitação seja feita no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

A Lei 7.611/2011, de Educação Especial, traz a garantia à educação conforme a Constituição Federal e ainda, de forma especial, para pessoas com deficiência, oferecendo um atendimento educacional especializado aos usuários.

Com a sanção da Lei 13.370/2016, fica decretado, por força do poder Executivo Federal, que os servidores públicos que tem filho(a) autista, deverão ter reduzida a jornada de trabalho em suas repartições. Com essa autorização, não é mais necessário a compensação de vencimentos para os funcionários públicos federais que tem filho(a) com TEA.

### **Procedimentos metodológicos**

Como procedimentos metodológicos entendemos todo o processo de construção do estudo. Esta pesquisa se classifica como qualitativa, a qual, conforme Minayo (2003), não insta de dados quantitativos, mas requer questões de ordem teórica, com objetos que exigem interpretação dos dados.

Quanto à natureza da pesquisa, classifica-se como bibliográfica e documental (GIL, 2002). No que diz respeito aos procedimentos utilizados para interpretação dos dados, optamos por uma pesquisa qualitativa. Recorremos a autores como Marconi e Lakatos (2003), Minayo (2003) e Gil (2008) e para fundamentar os pressupostos que alicerçam a pesquisa científica. A seguir, dispõe-se um gráfico com os passos que foram dados em nosso percurso metodológico de construção da pesquisa.

**Gráfico 1:** caminhos metodológicos da pesquisa

Fonte: acervo dos autores

Em um primeiro momento, optamos por realizar a leitura e o fichamento dos materiais que diziam respeito à temática, no caso dos documentos normativos, parâmetros e legislações de amparo e apoio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Conforme orientam Marconi e Lakatos (2003, p.19), “É necessário ler muito, continuada e constantemente, pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio da leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar”.

Na etapa da seleção dos dados, houve a escolha dos materiais que serviriam de referência por uma série de critérios de inclusão e de exclusão, estando incluídos os documentos vigentes em terreno brasileiro desde que ainda possuem legitimidade no sentido de amparar, orientar e proteger as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Os critérios de exclusão foram materiais que não faziam parte especificamente do cenário brasileiro, ainda que se configurassem como tratados internacionais, mas que não tomaram concretude nessa pesquisa.

Quanto à delimitação do percurso da pesquisa, optou-se por iniciar a leitura por artigos mais recentes, uma vez que estes já remontam a outros antecessores.

Na etapa de releitura e interpretação dos materiais, houve um exercício intenso e exaustivo de visitar as legislações e dialogar umas com as outras, dialogando com doutrinas vigentes e estatutos que ainda influenciam a produção recente de outros materiais no âmbito

jurídico sobre o tema em pauta. Conforme Minayo (2003, p.224), “A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos”.

A última etapa foi a de análise, em que nos debruçamos sobre os documentos selecionados a fim de correlacionarmos com os casos que podem subsidiar. Nessa etapa, além de ler e interpretar as legislações de referência ao TEA, problematizávamos sua efetivação.

### **Considerações finais**

A presente investigação apresentou e discutiu algumas legislações de amparo e apoio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vigentes no Brasil, por meio de uma revisão de literatura. Além de conceitos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pudemos observar algumas de suas especificidades, bem como o fato de o transtorno tem sido foco de pesquisas em decorrência de seus espectros ou níveis, variando desde o grau leve até o grau de grande comprometimento linguístico, o cognitivo-comportamental.

Diante de toda a discussão que se ergueu, acredita-se ter cumprido o objetivo geral a que se propôs, de realizar uma discussão teórico-analítica sobre as legislações vigentes e o amparo a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Em termos metodológicos, no processo de construção, classificou-se a pesquisa como bibliográfica e documental. No que diz respeito aos procedimentos utilizados para interpretação dos dados, optou-se por uma pesquisa qualitativa.

Quanto aos resultados da pesquisa, observou-se que, apesar da existência de documentos que legitimam a inclusão e a participação da pessoa com TEA no Brasil, ainda há várias lutas a serem enfrentadas no sentido de agregar essas pessoas no âmbito social, bem como a consolidação dos seus direitos e dignidade.

Esperamos que a presente pesquisa possa influenciar demais pesquisadores a se debruçarem sobre estudos, documentos legislativos e marcos jurídicos que auxiliem na compreensão dos direitos de pessoas com deficiência (PcD). Por fim, cabe afirmar que esta pesquisa não é única, fechada e acabada, mas aberta a novos horizontes, leituras críticas e acentos possíveis.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BEZERRA, Rafaelly Ferreira; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; LUCENA, João Batista. O autismo sob vértices histórico e linguístico-cognitivo: uma investigação com base em mecanismos de processamento da memória declarativa e procedimental. In: **Revista Diálogo e Interação – FACCREI**. Cornélio Procópio, Volume 17, n.1, 2023, p. 219-237.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)  
Acesso em: 25.09.2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) Acesso em:

ROCHA, Carla Cecília et al. O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020 (Lei Romeu Mion)**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm)  
Acesso em: 08.10.2023

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012 (Lei Berenice Piana)**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)

Acesso em: 08.10.2023

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 13.370 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2016.**

Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13370&ano=2016&ato=f19kXQEgodZpWT75d> Acesso em: 02.10.2023

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994.**

Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110997/lei-8899-94> Acesso em: 02.10.2023

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993.**

Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm) Acesso em: 02.10.2023

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Dispõe Sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWTA6a> Acesso em: 08.10.2023

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Acesso em: 10.10.2023

VARELLA, André AB; DE SOUZA, Carlos Magno Corrêa. Ensino por tentativas discretas: Revisão sistemática dos estudos sobre treinamento com vídeo modelação. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 20, n. 3, p. 73-85, 2018.

UNICEF. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> Acesso em: 08.10.2023.



**Pedro & João Editores**  
www.pedroejoaoeditores.com.br  
13568-878 - São Carlos – SP  
2023

*Não há documento cultural que não seja, também, um registro de barbárie. Mesmo em uma sociedade que, à semelhança da nossa, conforme nos lembra Marx, não disponha de tempo para a cultura, há momentos e lugares em que ela, subitamente, adquire uma relevância nova, é revestida de uma significação que a transcende (Eagleton, 2019, p. 323).*

ISBN 978-65-265-0722-3



9 786526 507223 >