Luciano Saraiva
Wilder Santana
(Orgs.)

CADERNO DIALÓGICO

Educação, Linguagens, & outros diálogos possíveis

2

Pedro & João editores

Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO

Educação, Linguagens
& outros diálogos possíveis

Vol. 2

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

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

CADERNO DIALÓGICO: Educação, Linguagens & outros diálogos possíveis. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 361p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1846-5 [Digital]

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

CDD – 370/410

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva
Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

AGRADECIMENTOS

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

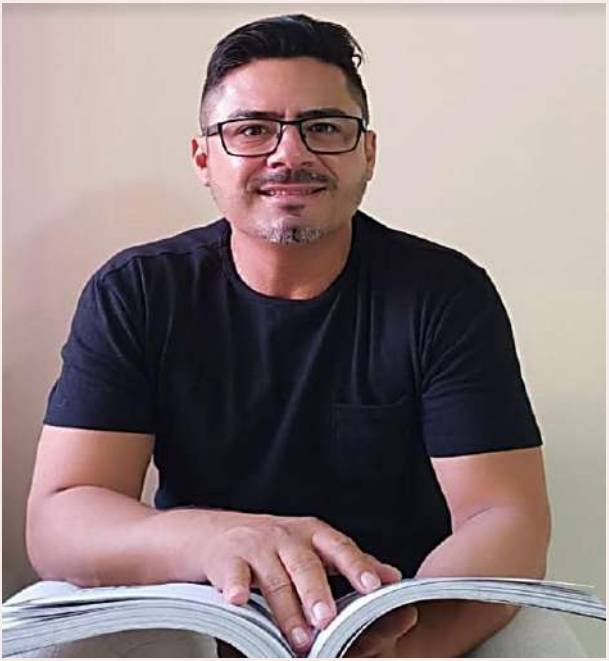
Agradecemos, respeitosamente, a cada um(a) pela partilha, pela permanência e pela Confiança em nosso Trabalho.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americana. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da UFAC. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).
E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

OS ORGANIZADORES

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

E-mail: wildersantana92@gmail.com

APRESENTAÇÃO

NO HORIZONTE, SENTIDOS MULTIFACETADOS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

Na arena discursiva que abarca a Educação, as Linguagens e as Ciências Humanas, o segundo volume da coletânea *Caderno Dialógico: Educação, Linguagens & Outros Diálogos Possíveis* reafirma seu compromisso com a reflexão transdisciplinar e a produção de conhecimentos que perpassam as múltiplas dimensões da contemporaneidade. Sob a organização dos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), esta obra se constitui como um espaço fecundo de trocas e diálogos entre pesquisadores do Brasil e de outros países, abrangendo discussões essenciais para o entendimento do mundo atual.

A coletânea reúne reflexões que transitam por diferentes campos do saber, consolidando um olhar dialógico sobre os desafios e potencialidades da educação, das práticas discursivas e dos fenômenos socioculturais. Nesta edição, a obra se debruça sobre questões que vão desde os conceitos de família na Constituição Federal até a interseção entre as políticas educacionais e os impactos do neoliberalismo na Base Nacional Comum Curricular de Geografia. As temáticas abordadas permitem uma imersão crítica em debates essenciais, como o papel da linguagem na construção de sentidos no espaço público e a influência das plataformas digitais na configuração de discursos juvenis.

A inclusão educacional, a diversidade e as práticas pedagógicas emergem como eixos centrais deste volume, trazendo à tona investigações sobre a inserção de estudantes autistas na rede municipal de educação de Goiânia, a formação docente para o atendimento de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista e a escuta social na construção de laços afetivos na escola. A coletânea também reflete sobre os recursos didáticos utilizados na alfabetização e na construção do conhecimento, contemplando estudos sobre gêneros discursivos, como a crônica, a parêmia e a charge, além de

analisar práticas de recomposição de aprendizagem em escolas públicas do Pará.

No campo das práticas discursivas e das manifestações culturais, este volume propõe uma análise enunciativa e queer da propaganda e da identidade familiar cishétero idealizada, bem como um estudo crítico sobre letramentos queer no sertão e a singularização da experiência da mulher negra no folder do CEAM. A literatura também ocupa um espaço significativo na obra, com reflexões sobre a narrativa de *As Meninas*, de Lygia Fagundes Telles, e a experiência do RPG de mesa na mediação de leitura literária, demonstrando a potência dos textos artísticos na formação de leitores críticos.

A relação entre linguagem e tecnologia é outra vertente explorada neste volume, abordando a funcionalidade dos emojis no contexto comunicacional digital e as escolhas de modelos discursivos dos jovens de escolas públicas nas plataformas virtuais. No que tange ao ensino de línguas, são apresentadas discussões sobre a aprendizagem do espanhol em escolas públicas rurais do Acre e os desafios sociolinguísticos no ensino da língua materna nas instituições públicas brasileiras.

O entrelaçamento entre história, política e discurso se faz presente na análise sobre a carta em defesa da democracia e a construção discursiva da resistência, além do exame sobre o iberismo e o americanismo na educação pública brasileira. A obra ainda propõe debates sobre a educação ambiental para o *Homo Urbanus*, as visitas técnicas como instrumentalização pedagógica na formação de pedagogos e os impactos do discurso neoliberal na construção ideológica de livros didáticos de inglês.

Assim, este segundo volume do *Caderno Dialógico* reafirma seu papel como uma ponte entre saberes, oferecendo um mosaico de perspectivas que dialogam sobre os desafios e transformações do mundo contemporâneo. Convidamos o leitor a imergir nessas páginas e participar desse diálogo contínuo, em que múltiplas vozes constroem, juntas, novos caminhos para a educação, a linguagem e a sociedade.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **7**
NO HORIZONTE, SENTIDOS MULTIFACETADOS **7**
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 7
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 7

CONCEITOS DE FAMÍLIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL: UM PROCESSO HISTÓRICO DE LUTAS, CONQUISTAS E DIREITOS **13**
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) 13
Ladisônia Rodrigues de Souza (UEPB) 13
Jôse Pessoa de Lima (UFPB) 13
João Batista Lucena (UFRN) 13

AS ESCOLHAS DE MODELOS DISCURSIVOS DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO JOÃO DA BARRA NAS PLATAFORMAS DIGITAIS **26**
Camila Ribeiro Teodoro (UENF) 26
Tatiane Almeida de Souza (UENF) 26
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF) 26
Luciana da Silva Almeida (UENF) 26

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS EM PRÁTICAS PÓS-COLONIAIS EM CABO VERDE – A REFORMA DE 1987: INTERPELAÇÕES, QUESTIONAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS **39**
Elias Alfama Vaz Moniz (UFRB) 39

O SAGRADO E O PROFANO: QUE ESPAÇO É ESSE? **52**
Carlos Alberto Casalinho (UEMG) 52

A BNCC DE GEOGRAFIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NUMA PERSPECTIVA NEOLIBERAL **69**
Regina Celly Nogueira da Silva (UEPB) 69
Marcio Balbino Cavalcante (UFPB) 69

EMOJIS E SUA FUNCIONALIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO COMUNICACIONAL DIGITAL 80
Elãne Santos Damasceno Rodrigues (UFPI) 80
Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI) 80

A CONSTRUÇÃO INTERATIVA DO CONHECIMENTO: O ENGAJAMENTO COM ALUNOS AUTISTAS A PARTIR DE PERGUNTAS 92
Wânia Terezinha Ladeira (UFV) 92
Lucas Henrique Anacleto (UFV) 92

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS/ESTUDANTES AUTISTAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS . 102
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (UFG) 102
Ana Carolina Cardoso Soares (SME/GO) 102

A DIVERSIDADE VENCEU? ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA ABERTURA DAS OLIMPÍADAS DE PARIS 2024 E COMENTÁRIOS _ONLINE_ COMPARANDO OS QUADROS "A FESTA DOS DEUSES" DE JAN VAN BIJLERT COM A "SANTA CEIA" DE LEONARDO DA VINCI 116
Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP) 116

REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO PARÁ 135
Ingrid Caroline dos Santos Martins (UFPA) 135
Andrio Alves Gatinho (UFPA) 135

EDUCAÇÃO COM ESCUTA 154
Graziela Dutra Kantorski (UNEB) 154

VISITAS TÉCNICAS GUIADAS INSTRUMENTALIZANDO A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 166
Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) 166

A ENCENAÇÃO NARRATIVO-DISCURSIVA EM *AS MENINAS*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES 180
Gilmar de Azevedo (UERGS/UPF) 180
Ivânia Campigotto Aquino (UPF) 180
Aline Venturini (UFFS) 180

A SINGULARIZAÇÃO DO SER MULHER, NO *FOLDER* DO CEAM: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA *QUEER* 192
Jaqueline da Silva Lima (UFAL) 192

UMA IDENTIDADE FAMILIAR CISHÉTERO IDEALIZADA: UMA ANÁLISE *QUEER* DA PROPAGANDA INTITULADA "O VILA É O LUGAR IDEAL PARA CONCRETIZAR SEUS MAIORES SONHOS!" 203
Maria Deuza de Oliveira Lima (UFAL) 203

NÃO PODERIA NO SERTÃO EXISTIR PRÁTICAS DE LETRAMENTO *QUEER* NA FORMAÇÃO DOCENTE? [UMA LEITURA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA *QUEER*] 214
Maria Eduarda Barros Nascimento (UFAL) 214

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA JUAREZ IBERNON: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM UMA ESCOLA RURAL DE CRUZEIRO DO SUL – AC 229
Paulina Cabral Lima (UFAC) 229
Maria Alberlani Morais de Brito (UFAC) 229

IBERISMO E AMERICANISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA 243
Clayton Cardoso Romano (UFTM) 243

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: UM ESTUDO ACERCA DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DA ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA CARNEIRO EM FEIRA DE SANTANA/BA 255
Darlean de Sã Ramos (UEFS) 255
Eide Freitas Freire de Carvalho Cairo Maltez (SEDUC/FSA) 255
Najara Conceição de Oliveira Vieira (UEFS) 255

NARRATIVAS EM JOGO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE LEITURA SOB O PRISMA DO RPG DE MESA 262
Leandro Moreto da Rosa (FEEVALE) 262
Lovani Volmer (FEEVALE) 262

ENTRE VINHETAS E REFLEXÕES: TÉO, EULÁLIA E A PERCEPÇÃO DOS HUMANOS 275
Maria Heloiza Alves Pereira Santana (UEL) 275
Maria Isabel Borges (UEL) 275

A LÍNGUA DO MERCADO: ENTRE LINHAS E IDEOLOGIAS NEOLIBERAIS NO LIVRO *FACE-TO-FACE* 291
Saide Feitosa da Silva (UFAC) 291
Rodrigo Almeida da Silva (UFAC) 291

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS PARLENDA E TRAVA-LÍNGUA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 307
Carla Ramos de Paula (Unesp) 307
Danieli Winck Iijima Nardelli (Prefeitura Municipal de Cascavel-PR) 307

PROCESSAMENTO FONOLÓGICO DA FRICATIVA INTERDENTAL SURDA /Θ/ POR BRASILEIROS FALANTES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 320
Taís da Paz Soares Oliveira (UFPB) 320
Laís Dorací Soares Oliveira (UFPB) 320

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS SOBRE UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO EDUCACIONAL 334
Pryscila de Paula Penha dos Santos (IFAL) 334
Daywyanny da Silva Ataide (IFAL) 334
Willianice Soares Maia (IFAL) 334

A CARTA EM DEFESA DA DEMOCRACIA E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA 354
Ana Lucia Bezerra Bessa (UFPB) 354
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) 354
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 354

CONCEITOS DE FAMÍLIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL: UM PROCESSO HISTÓRICO DE LUTAS, CONQUISTAS E DIREITOS

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) [1]
Ladisônia Rodrigues de Souza (UEPB) [2]
Jôse Pessoa de Lima (UFPB) [3]
João Batista Lucena (UFRN) [4]

Introdução

Os conceitos de família no Brasil passaram por significativas transformações ao longo da história, refletindo mudanças culturais, sociais e jurídicas que dialogam com os direitos humanos e as concepções de pluralidade (Demenech, 2013). Averigua-se que, desde o modelo patriarcal consagrado na Constituição de 1824 (Brasil, 1824) até a compreensão pluralista presente na Constituição Federativa da República do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), acontece uma evolução que expressa as tensões entre a tradição e a luta por inclusão e igualdade. Esse processo histórico, amplamente documentado em normas legais e decisões judiciais, revela como a sociedade brasileira adaptou-se às demandas por reconhecimento e respeito às diversas configurações familiares (Oliveira; Robazzi, 2006; Demenech, 2013).

O estudo é justificado pela importância do tema para a consolidação de políticas públicas e a promoção dos direitos básicos. Entender a evolução do conceito de família ao longo dos anos possibilita não só uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais do Brasil, mas também uma avaliação crítica das estruturas que

[1] Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). Desenvolve trabalhos científicos na área de Linguagem e Direito. E-mail: romulodt3@gmail.com
[2] Possui Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ladisonia16@gmail.com
[3] Mestra pelo ProfLetras (UFPB). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PROLING - UFPB). Docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Anos Finais (SEDEC-JP). Docente de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual no Ensino Médio e EJA (SEE - PB).
[4] Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

fomentam ou restringem a inclusão. Devido à valorização cada vez maior da diversidade nas formações familiares, a análise deste assunto contribui para expandir a discussão sobre igualdade e dignidade no contexto jurídico e social. Ademais, o estudo oferece reflexões acerca da conexão entre a família e a defesa dos direitos humanos no cenário das necessidades atuais.

O objetivo geral deste estudo é analisar a evolução do(s) conceito(s) de família nos documentos oficiais brasileiros, com destaque para os marcos históricos e normativos que contribuíram para ampliar e diversificar a compreensão dessa instituição. De forma específica, busca-se: (i) identificar as principais características do conceito de família em diferentes momentos históricos do Brasil, a partir de documentos constitucionais; (ii) discutir como as normativas brasileiras atuais refletem a pluralidade das configurações familiares contemporâneas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em um estudo bibliográfico e documental. Os documentos analisados incluem as Constituições brasileiras e outras normativas relevantes, bem como literatura acadêmica que discute o conceito de família e sua evolução histórica. Delimitamos como proposta a abordagem qualitativa, há vista que permite compreender questões conceitos que orbitam nas compreensões sobre a família a partir de uma perspectiva histórico-ideológica, enquanto o levantamento bibliográfico oferece suporte teórico para análise dos aspectos históricos e legais.

O trabalho está estruturado em duas seções teóricas principais. A primeira seção aborda os aspectos históricos do conceito de família nos documentos oficiais brasileiros, com ênfase na transição do modelo patriarcal ao reconhecimento da pluralidade. Nesta parte, serão analisados os marcos legais desde a Constituição de 1824 até a Constituição de 1988, destacando os avanços e as limitações de cada período. A segunda seção discute o conceito de pluralidade familiar na contemporaneidade, explorando as normativas atuais e os impactos de decisões judiciais e legislações que reconhecem configurações familiares diversas, como famílias homoafetivas, monoparentais e reconstituídas.

Por meio dessa estrutura, busca-se oferecer uma análise abrangente e detalhada sobre a evolução do conceito de família no

Brasil, destacando suas implicações sociais e jurídicas. O foco na pluralidade e nos direitos humanos permite uma discussão crítica e atualizada sobre os desafios e as perspectivas para a inclusão e a valorização da diversidade familiar.

Conceitos de família em diferentes momentos históricos do Brasil: um processo histórico-ideológico

Os conceitos de família no Brasil passaram por transformações significativas ao longo do tempo, refletindo mudanças culturais, sociais e jurídicas. Essa evolução pode ser analisada à luz dos principais documentos oficiais e das normativas que delineiam a compreensão desse núcleo social, marcando o diálogo entre as tradições, as lutas pelos direitos humanos e a ampliação do conceito de pluralidade (Oliveira; Robazzi, 2006; Demenech, 2013).

A Constituição Federal de 1824, a primeira do Brasil Império, simbolizava a solidificação de um padrão patriarcal de estrutura familiar, que espelhava as estruturas sociais e jurídicas daquele período. Este paradigma era baseado no casamento religioso como a única forma válida de união, atribuindo ao pai a posição de autoridade máxima na família (Brasil, 1824). Essa perspectiva estava alinhada com os princípios da época, que consideravam a família o pilar fundamental para a preservação da ordem social e a disseminação de princípios morais. Pesquisas acerca da Constituição ressaltam que a oficialização da família através do casamento religioso também reforça a importância da Igreja Católica como entidade primordial na definição das normas sociais (Brasil, 1824; Gomes, 2024).

As consequências sociais dessa estrutura familiar foram notáveis, pois excluíam outras configurações familiares, tais como uniões livres, concubinatos e famílias formadas fora do matrimônio oficial. Esta marginalização jurídica perpetuava as desigualdades, colocando indivíduos em relações informais ou não reconhecidas legalmente em uma condição de marginalização social e econômica (Xavier, 2016). Essa regulamentação jurídica atuou como um meio para consolidar estruturas de poder e desigualdade, particularmente durante uma época caracterizada pela escravidão e pela estrita hierarquia social (Brasil, 1824).

A avaliação do contexto histórico da Constituição de 1824 mostra que o modelo de família adotado tinha consequências que ultrapassavam o âmbito privado, impactando significativamente a organização da sociedade brasileira. O sistema jurídico vigente moldou as interações sociais e afetou o reconhecimento (ou a rejeição) de variadas formas de coexistência. Esta pesquisa é crucial para compreender as raízes históricas de exclusão e controle social que ainda ressoam nos debates atuais acerca do conceito de família e suas configurações no Brasil (Brasil, 1824; Gomes, 2024).

O Código Civil de 1916, o primeiro documento jurídico a disciplinar o direito privado de maneira sistemática no Brasil, apresentou uma visão de família fortemente influenciada pelos valores patriarcais e conservadores daquele período. A família era vista principalmente como uma entidade resultante do casamento civil, considerado como fundamento legítimo para a criação de laços familiares. Neste cenário, o homem, como líder familiar, possuía controle quase total sobre os bens, as decisões familiares e os integrantes da família. Por outro lado, a mulher tinha uma posição claramente subordinada, estando juridicamente ligada ao marido, a quem devia obediência (Calderón, 2013).

De forma a didatizar alguns princípios concernentes à Constituição Federal de 1916 (Brasil, 1916):

Quadro 1: Principais características do Código Civil de 1916

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO CÓDIGO CIVIL DE 1916	
Conceito de família:	Reforçou a perspectiva patriarcal, com ênfase no casamento civil como base da constituição da família. A mulher tinha papel subordinado ao marido.
Exclusão de minorias	Famílias extraconjugais, uniões de fato e outros arranjos familiares não tinham reconhecimento legal.
Direitos dos filhos	Filhos "legítimos" (nascidos no casamento) eram tratados de forma privilegiada em relação aos "ilegítimos" ou "naturais".

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm

O Código também mantinha a exclusão de grupos minoritários no reconhecimento de várias configurações familiares. Com isso, Famílias originadas fora do matrimônio oficial, tais como as uniões

estáveis ou relações extraconjugais, não possuíam qualquer proteção legal ou reconhecimento legal. Para Calderón (2013), esta exclusão jurídica implicava que tais uniões não geravam consequências legais, como o direito à herança ou ao sustento, colocando tais famílias e seus membros em uma situação de fragilidade social e legal.

Posto isso, a constituição de 1916 estabelecia uma distinção clara entre os direitos dos filhos "legais" (nascidos dentro do matrimônio) e "ilegítimos" ou "naturais" (provenientes de uniões não matrimoniais). De acordo com Oliveira (2024), os filhos legítimos tinham acesso preferencial à herança e aos direitos patrimoniais, enquanto os demais eram muitas vezes negligenciados no contexto legal, perpetuando desigualdades e consolidando um padrão de família convencional. Esta distinção auxiliou na preservação de uma estrutura familiar que, na realidade, eliminava ou subestimava outras modalidades de parentalidade e filiação (Oliveira, 2024).

Quadro 2: Principais características da constituição de 1988

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	
Democracia e Direitos Fundamentais	Declara o Brasil como uma república democrática, assegurando um amplo envolvimento do povo, defendendo os direitos básicos como a liberdade, a igualdade, a dignidade humana e os direitos sociais, como saúde, educação, trabalho e habitação.
Estado de Direito e separação de Poderes	Declara o Brasil como uma república democrática, assegurando um amplo envolvimento do povo, reforça o Estado de Direito, garantindo que todos estão sujeitos às leis e estabelece a distinção e autonomia entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.
Reconhecimento da diversidade	Artigo 226 reconhece a família como "base da sociedade" e admite sua constituição por meio do casamento, da união estável e, posteriormente, de entidades monoparentais
Mudança de paradigma:	Rompe com o modelo exclusivamente patriarcal e matrimonial. Reforça a igualdade de direitos entre filhos. Garante proteção à mulher e à criança no ambiente familiar.

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas no reconhecimento da variedade e pluralidade das configurações familiares no Brasil. No artigo 226, a Constituição estabelece a família como a "base da sociedade", expandindo sua definição legal para abranger diversas formas de constituição. Além do matrimônio, a união estável entre homens e mulheres começou a ser reconhecida, assim como as famílias monoparentais, formadas por apenas um dos pais e seus descendentes (Menezes, 2008). Esta expansão rompeu com uma perspectiva rígida e excludente, estabelecendo uma era de inclusão e consideração às várias configurações familiares existentes na sociedade (Brasil, 1988).

A alteração de paradigma introduzida pela Constituição de 1988 pôs fim ao paradigma patriarcal e estritamente matrimonial que prevalecia em legislações passadas, como o Código Civil de 1916. Segundo Menezes (2008), a paridade entre homens e mulheres foi definida como um princípio essencial, assegurando que a função da mulher na família não seja mais inferior à do homem (Brasil, 1988). Esta visão equitativa também se manifesta na maior proteção para crianças e adolescentes, fomentando sua segurança e bem-estar no seio familiar, independentemente da forma como essa família se organiza (Kramer, 2006; Brasil, 1988).

A alteração de paradigma introduzida pela Constituição de 1988 pôs fim ao paradigma patriarcal e estritamente matrimonial que prevalecia em legislações passadas, como o Código Civil de 1916. A paridade entre homens e mulheres foi definida como um princípio essencial, assegurando que a função da mulher na família não seja mais inferior à do homem. Esta visão equitativa também se manifesta na maior proteção para crianças e adolescentes, fomentando sua segurança e bem-estar no seio familiar, independentemente da forma como essa família se organiza (Kramer, 2008).

Seguindo o pensamento de Ommati (2023), a Constituição de 1988 garantiu um papel mais ativo do Estado na proteção das famílias, estabelecendo diretrizes para combater a violência doméstica, promover a igualdade de gênero e assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Esse marco legal consagrou a diversidade como um valor fundamental da sociedade brasileira, reconhecendo que o conceito de família deve ser dinâmico, plural e inclusivo (Ommati,

2023). Assim, a Constituição permanece como um símbolo de modernidade e respeito às múltiplas realidades sociais do país.

O diálogo com os direitos humanos reflete significativos avanços no reconhecimento de direitos fundamentais, especialmente no que se refere à igualdade e à dignidade da pessoa humana, ao considerar os múltiplos moldes de família que coexistem na sociedade contemporânea. A pluralidade das configurações familiares, incluindo modelos tradicionais, monoparentais, homoafetivos e outras formas de convivência, demonstra a necessidade de políticas e práticas inclusivas que assegurem o respeito às diferenças e promovam a equidade. Reconhecer e proteger essas diversidades familiares fortalece o princípio da dignidade, ao mesmo tempo em que garante a igualdade de direitos, reforçando o compromisso com uma sociedade mais justa e plural. Cabe também observar que

> A Constituição Federal de 1988 representou um marco na evolução do conceito de família, ao corporificar o conceito de Lévy-Brul, de que o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua (Genofre, 1997). (simionato & Oliveira, 2003: 57).

Atualmente, a família é percebida como um "sistema inserido em uma variedade de contextos, formado por indivíduos que compartilham sentimentos e valores, estabelecendo vínculos de interesse, solidariedade e reciprocidade, com características e funcionamento únicos" (Simionato & Oliveira, 2003: 58), tornando-se uma instituição que se distancia da tradicional configuração de pai, mãe e filho.

Normativas Brasileiras Atuais e a Pluralidade acerca da Família

A família atual passa por uma transformação significativa, com a identificação de variados arranjos familiares que contradizem os padrões convencionais. Famílias monoparentais, sob a liderança de um único membro, espelham não só alterações nas dinâmicas sociais, mas também a demanda por proteção jurídica e econômica para assegurar o bem-estar dos integrantes, particularmente das crianças. Simultaneamente, as famílias homoafetivas constituem um avanço

importante na batalha pela igualdade e dignidade, apesar de ainda encontrarem obstáculos ligados ao preconceito e à aplicação de direitos como a adoção e o acesso a benefícios sociais. Esta diversidade requer que o Estado e a sociedade identifiquem e apreciem as diversas famílias, garantindo proteção legal e fomentando a inclusão.

Convivências informais, como uniões estáveis não formalizadas, ilustram a dinâmica das relações familiares atuais. Apesar de serem frequentemente ignoradas em leis ou políticas governamentais, essas relações possuem as mesmas obrigações emocionais e sociais que os modelos formalizados. A falta de reconhecimento pode provocar instabilidade jurídica, particularmente em situações de divórcio ou morte, impactando assuntos como herança e pensão. A dificuldade está em ampliar a proteção legal para incluir essas formas de convivência, incentivando o respeito às decisões pessoais e assegurando que os direitos fundamentais não sejam violados por falta de formalidade. Portanto, a família atual, com sua diversidade, requer uma estratégia inclusiva e ajustada às novas circunstâncias, alinhada aos princípios de igualdade e dignidade dos direitos humanos.

Avanços Legislativos e Decisões do STF

As progressões legislativas e as decisões do STF (2011) no Brasil têm desempenhado um papel crucial na consolidação do reconhecimento e salvaguarda de várias configurações familiares. A decisão de 2011 que reconheceu a união estável homoafetiva como uma entidade familiar representou um avanço na garantia de igualdade de direitos, garantindo que casais homossexuais pudessem usufruir dos mesmos privilégios e salvaguardas oferecidos às uniões heterossexuais. Este progresso foi reforçado pela expansão do direito de adoção para casais homoafetivos, que reforçou o princípio do bem-estar da criança ao reconhecer que a orientação sexual dos adotantes não afeta sua habilidade de criar um ambiente familiar acolhedor e estável (De Souza, 2023). A implementação da multiparentalidade em

2016[5] também foi um progresso notável, possibilitando a existência de mais de dois pais ou mães.

Adicionalmente a esses avanços, o reconhecimento das estruturas familiares de comunidades indígenas e quilombolas nas políticas governamentais evidencia um compromisso cada vez maior com a apreciação da diversidade cultural e social. As relações familiares nessas comunidades, frequentemente mais extensas e coletivas do que os padrões convencionais, começaram a ser integradas nos debates sobre direitos e inclusão, reforçando a salvaguarda de suas práticas e conhecimentos. Simultaneamente, a diversidade dos arranjos familiares está ganhando destaque na educação e na cultura, sendo incluída nos programas escolares como um meio de fomentar o respeito à diversidade. Esta inclusão na educação é crucial para lutar contra preconceitos e formar uma sociedade mais justa e ciente das diversas formas de interação e afeto. Estes progressos evidenciam a função transformadora do poder judiciário e da lei (STF. RG 622).

A Perspectiva dos Direitos Humanos

A visão dos direitos humanos tem tido um papel fundamental na transformação do conceito de família, que atualmente vai além dos modelos convencionais, incorporando diversas configurações fundamentadas no amor, na igualdade e na dignidade. O reconhecimento de direitos básicos, como a igualdade racial e de gênero, confronta preconceitos antigos e fomenta uma perspectiva inclusiva da família. A luta contra a discriminação baseada em orientação sexual ou identidade de gênero, por exemplo, consolida a legitimidade de famílias homoafetivas, ao passo que a inclusão de indivíduos com deficiência e seus familiares constitui um progresso notável na proteção de direitos (G1 Globo, 2023).

Além disso, em 2019, o STF - Supremo Tribunal Federal já tinha reconhecido o crime de homofobia e transfobia, e decidiu que deveriam ser enquadrados como crime de racismo. Agora, o Supremo ampliou a proteção a homossexuais e a transsexuais que podem ter

[5] De acordo com o entendimento do Supremo Tribunal Federal, a paternidade socioafetiva, declarada ou não em registro público, não impede o reconhecimento do vínculo de filiação concomitante baseado na origem biológica, com os efeitos jurídicos próprios.

ofensas diretas contra eles punidas como injúria racial (G1 Globo, 2023). Ao reconhecer que todas as famílias, sem distinção de composição, possuem o direito à proteção e ao respeito, a sociedade progride na direção de fomentar a igualdade e a justiça social.

O Pacto de San José da Costa Rica (1969) também influenciou a ampliação desse entendimento ao estabelecer que a proteção à família deve considerar vínculos afetivos e não apenas os laços biológicos ou formais. Esse marco reforça que a diversidade nas relações familiares não compromete, mas enriquece o tecido social. A abordagem inclusiva do pacto reafirma a importância de tratar todos os tipos de família com igualdade perante a lei, fortalecendo os princípios de liberdade e dignidade.

Nessas circunstâncias, cabe observar que

> A família não pode mais ser concebida como uma unidade reprodutiva; a mulher, desde as duas Grandes Guerras e Revolução Industrial, ganha cada vez mais autonomia e individualidade, fragilizando o poder patriarcal, abandonando o lar e seus afazeres domésticos para se inserir no mercado de trabalho, passando a ter cada vez menos filhos; não estão necessariamente interligados o sexo, a conjugalidade e a procriação (Alves, 2014, p. 27-28).

Refletindo sobre as palavras de Alves (2014), a partir do artigo 226 da Constituição Federal, reconhece-se a variedade de configurações familiares, ultrapassando o modelo convencional centrado apenas no casamento. Assim, ela expande o conceito de família, englobando não só a família matrimonial resultante do matrimônio, mas também a união estável, que se caracteriza pela convivência pública, contínua e duradoura entre dois indivíduos com a intenção de formar uma família, e a família monoparental, composta por um dos pais e seus descendentes. Esta perspectiva diversificada reforça o princípio da igualdade e segue as mudanças sociais, assegurando proteção legal a variadas formas de estrutura familiar.

Ao adotar esse olhar, os sistemas jurídicos e as políticas públicas são convocados a respeitar e proteger essas pluralidades, promovendo um ambiente onde os direitos humanos sejam

efetivamente reconhecidos e garantidos para todos os indivíduos e suas famílias, independentemente de suas formas ou origens.

Considerações Finais

O estudo do desenvolvimento do conceito de família no Brasil revela um processo incessante de transformação, impulsionado por transformações culturais, sociais e legais que espelham as tensões entre a tradição e os progressos no reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

Ao longo da história, a mudança do paradigma patriarcal para um entendimento mais inclusivo e plural, culminando na Constituição de 1988, representa um avanço notável na promoção da igualdade e dignidade. A incorporação de variadas configurações familiares nas normas vigentes – como famílias monoparentais, homoafetivas e multiparentais – é um sinal de uma sociedade em transformação, que procura ajustar suas práticas às necessidades atuais por justiça social.

No entanto, esses progressos não eliminam os obstáculos para estabelecer uma abordagem totalmente inclusiva. É imprescindível intensificar a execução de políticas públicas que incentivem a igualdade de acesso aos direitos, além de estimular um diálogo constante sobre o efeito das mudanças familiares no cenário jurídico e social. A apreciação da diversidade não só expande a compreensão da função familiar, como também reforça os princípios básicos dos direitos humanos, tais como igualdade e dignidade. Portanto, o estudo acerca da evolução do conceito de família no Brasil auxilia na formação de uma estrutura teórica e prática que apoie a inclusão, valorize a diversidade e fomente uma coexistência mais equilibrada e equitativa na sociedade atual.

Referências

ALVES, Júlio Henrique de Macêdo**. A evolução nas definições de família, suas novas configurações e o preconceito**. 2014. Monografia ao Curso de Direito – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014;

BARROSO, Roberto Luís. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015;

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil: promulgado em 1º de janeiro de 1916** - Código Civil (1916)**..** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Diário Oficial da União, Brasília, D.F. - Seção 1 - 3/9/1962, p. 9125;

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977.** Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, D.F. 26 de dezembro de 1977- Seção 1, p. 179.

CALDERÓN, Ricardo Lucas. **Princípio da afetividade no direito de família**. Renovar, 2013.

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS (Pacto de San José da Costa Rica). São José, 22 de novembro de 1969. Disponível em: https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/convencao.asp. Acesso em: 4 jan. 2025.

DE SOUZA, João Paulo Andrade. O Reconhecimento Jurídico da Família Homoafetiva: Análise da Decisão Da Adi 4277 E Da Adpf 132 A Partir Da Concepção De Paradigma Emergente. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 27, n. 58, p. 68-91, 2023.

DEMENECH, Flaviana. Famílias: diferentes concepções históricas. **X Encontro Regional Sudoeste De História Oral**. Campinas: Unicamp, 2013.

DO VALE OLIVEIRA, Igor *et al*. A divisão de herança entre irmãos unilaterais e bilaterais. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 4, n. 1, 2024.

G1. Globo.https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/08/22/supremo-determina-que-atos-de-homofobia-e-transfobia-sejam-punidos-como-injuria-racial.ghtml

GIRALDI, Josemary & WAIDEMAN, Marlene Castro. Família ou Famílias – Construção Histórica e Social do conceito de Família. **III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia**. Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá: PR, 2007.

GOMES, David FL. **A Constituição de 1824 e o problema da modernidade**: o conceito moderno de constituição, a história constitucional brasileira e a teoria da Constituição no Brasil. Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2024.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.

MENEZES, Joyceane Bezerra. **A família na Constituição Federal de 1988**–uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. 2008.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de & ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O adolescente trabalhador: determinadas e repercussões do trabalho precoce. **Cascavel**: Edunioeste, 2006.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Liberdade de expressão e discurso de ódio na Constituição de 1988**. Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2023.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral & OLIVEIRA, Raquel Gusmão. **Funções e transformações da família ao longo da História**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov./2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 4277**. Reconhecimento da união estável dos pares homoafetivos. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2011]. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=504856&ori=1 Acesso em: 04/01/2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **RG 622**. Prevalência da paternidade socioafetiva em detrimento da paternidade biológica. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2011]. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4803092&numeroProcesso=898060&classeProcesso=RE&numeroTema=622 Acesso em: 04/01/2025.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em Família como experiência de Cuidado Mútuo. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 71, set. 2002.

XAVIER, Lucas Bittencourt. **A família brasileira em face da história e do direito**. 2016.

AS ESCOLHAS DE MODELOS DISCURSIVOS DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO JOÃO DA BARRA NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Camila Ribeiro Teodoro (UENF) [1]
Tatiane Almeida de Souza (UENF) [2]
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF) [3]
Luciana da Silva Almeida (UENF) [4]

Introdução

As transformações em ritmo acelerado, geradas, em parte, pelos recursos tecnológicos, provocaram mudanças significativas nas sociedades atuais, trazendo consigo novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de conviver, influenciando a economia, a política, enfim, as formas como as sociedades se organizam. Nessa unidade entre razão e emoção para a aprendizagem, o contexto tecnológico é o espaço em que os jovens experimentam diferentes emoções e, sendo essas responsáveis pela cognição, esse espaço é um instrumento importantíssimo para o processo de ensino e de aprendizagem. A forma como os jovens relacionam-se com as tecnologias implica uma mudança de comportamento que se reflete na vida cotidiana.

Milhares de pessoas usam a internet atualmente para compartilhar informações e conversar com amigos. O acesso a sites, blogs e redes sociais permite ao usuário o acesso a informações detalhadas que podem influenciar diretamente o processo de decisão desse indivíduo. Comumente, os textos no ambiente digital integram a fala e a escrita, gerando palavras que retratam na íntegra a informalidade da fala, com suas gírias e memes, sendo uma conversa escrita com as características da oralidade.

[1] Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);camilariteodoro@gmail.com; https://lattes.cnpq.br/6422903223670930
[2] Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); tatianealmeidauenf@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/4577114394153268
[3] Doutora em Cognição e Linguagem; Universidade Estadual do Norte Fluminense- Darcy Ribeiro; jolizdaiana@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/0317807297831730
[4] Doutora em Cognição e Linguagem; Universidade Estadual do Norte Fluminense- Darcy Ribeiro; almeida.92luciana@gmail.com;http://lattes.cnpq.br/2523294878257028

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo analisar quais gêneros textuais os jovens da comunidade pesqueira de Atafona, município de São João da Barra/RJ, utilizam nas mídias sociais, abrangendo a frequência de uso, preferências, hábitos de criação e leitura de conteúdos, além de atitudes e percepções sobre os diferentes modelos discursivos. Além disso, pretende-se fornecer insights sobre como esses gêneros impactam seu letramento e expressão. A influência do conteúdo digital na linguagem e como eles distinguem o estilo textual informal e o texto formal, no cotidiano.

A metodologia se pautará, inicialmente, em pesquisa bibliográfica, pautada em teóricos que discutem a temática, como Barata (2011), Barton (2015), Esteves (2014), Marcuschi (2008), Silva (2009), entre outros, com discussões sobre os diferentes modelos discursivos, mídias sociais, identidade e expressão, seus conceitos e pressupostos. Posteriormente, para a coleta de dados, serão foram aplicados questionários semiestruturados a jovens de 14 a 18 anos residentes de Atafona, em escola pública.

Reflexões acerca dos modelos discursivos e as mídias sociais

A linguagem é uma capacidade eminentemente humana. Neste contexto, a transmissão da informação percorreu caminhos. Mediante ao modo de pensar oral observamos a repetição do "já-dito", a redundância do falante e a transmissão da cultura de geração a geração conforme destaca Galvão (2006). No entanto, com o surgimento da Imprensa em 1462, por intermédio de Johanes Gutenberg, na Era da Escrita houve um crescimento da ciência e das tecnologias, um barateamento da reprodução de textos e consequentemente uma alteração da escrita.

Convém destacar que mesmo com os modernos meios de comunicação em massa, na quais se destacam o rádio, a televisão e o cinema, não existiam interação entre as partes e a mensagem. Somente com o processo de mundialização, onde surge uma nova fase de automação da produção industrial caracterizada por uma linha de produção flexível e uma sociedade em rede, que a informação passa a ser construído coletivamente com a ajuda de chats, grupos de discussão, pontos de encontros e outros programas, conforme salientado por Souza (2009).

Verifica-se nos estudos de Oliveira (2012), que a atual fase se caracteriza pela seleção de informações, graças o avanço dos meios de comunicação avançado, onde o indivíduo recebe inúmeras possibilidades na qual este deve escolher qual estilo de vida se adequa ao seu processo de construção identitária.

A sociedade informacional e hiperconectada se caracteriza cada vez mais pelo uso acentuado de dispositivos e plataformas no ambiente virtual, fazendo assim superar os limites da comunicação tradicional. Acerca destes recursos da internet, neste trabalho destaca-se as redes sociais, que podem ser compreendidas como:

> Diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o está em jogo com o excesso e a circulação virótica de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos, anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos mas media. Aqui a máxima é "tem de tudo na internet", "pode tudo na internet" (Silva, 2016, *apud* Lemos, 2005, p.2).

Nas redes sociais, existem pessoas conhecidas como influenciadores digitais que tem se destacado como personagens da geração Y, principalmente no campo da publicidade, capazes de dominarem uma linguagem específica de um nicho de uma plataforma, conforme destaca Silva (2016). Nota-se que estas personalidades são capazes de proporcionar engajamento de diversos temas de forma fácil.

Saussure considera a língua um fato social, destacando a importância dos fenômenos linguísticos externos adquiridos na interação social. Segundo Mussalin (2001), a Sociolinguística reconhece a diversidade linguística ligada à identidade social do emissor e do receptor, ao contexto social e ao julgamento social.

Diferente da linguagem, que é natural, a escrita exige mais esforço. Robles-Lessa (2022) destaca que a linguagem das redes sociais, ou "Internetês", possui características próprias, como o uso de emojis, emoticons, ícones e memes, que tornam o texto mais objetivo e ágil.

Segundo Salton (2014), os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados, refletindo a diversidade da comunicação. Exemplos incluem carta pessoal, receita, notícias, e-mails e site. O estudo enfatiza os gêneros textuais das novas formas de comunicação tecnológica.

Nas mídias sociais digitais, os gêneros textuais incluem postagens em blogs, comentários, postagens, mensagens instantâneas (WhatsApp, Facebook, Telegram), vídeos, lives, artigos e anúncios. Esses formatos se adaptam ao contexto e funcionalidades das plataformas.

Jovens e a influência das redes sociais

O homem é um ser social cuja natureza exige o agrupamento, visando a garantia da espécie, por meio da comunicação. Nos últimos anos, sobre esta comunicação se observa que a quantidade de acesso à internet tem ocorrido de forma acelerada, fato que pode ser observado por meio da porcentagem da população mundial dos indivíduos que utilizam a internet entre os anos de 1990 e 2021, do Banco de Dados de Indicadores Mundiais de Telecomunicações/TIC da União Internacional (UIT) elaborado pelo Banco Mundial. Observou-se que 63% da população mundial fazem o uso da internet de qualquer local, em um período de 3 meses, sendo ela acessada em computadores, telemóvel, assistente pessoal digital, máquinas de jogos, TV digital, entre outros.

No mesmo estudo descrito anteriormente, identifica-se que no Brasil, o acesso em 2022 atingiu 81% da população. Os estudos de Ciribeli (2011) é possível identificar que no Brasil, o aumento de número de usuários tem-se dado em virtude da adoção de programas de inclusão digital, que tem possibilitado a internet banda larga mais acessível.

Sobre o acesso à informação na atualidade, nas quais observarmos a linguagem textual, é importante diferenciar as características da mídia, da mídia social e da rede social, podendo ser identificada nos estudos "Mídias Sociais como fonte de informação de adolescentes e jovens em tempo de Fake News", conforme observado abaixo:

Quadro 1: Diferença de mídia, mídia social e rede social

Mídia	Mídia Social	Rede Social
• Meio de comunicação	• Meio de comunicação • Permite interação	• Meio de comunicação • Permite interação • Voltado a relacionamentos
Ex.: • Jornal • TV • Rádio • Revista • Internet • Blogs • Sites • Facebook • Youtube • Instagram • WhatsApp • Twitter	Ex.: • Blogs • Sites (com possibilidade de participação dos internautas) • Facebook • Youtube • Instagram • WhatsApp • Twitter	Ex.: • Facebook • Instagram • Roda de amigos • Twitter

Fonte: Jacobi (2019, p. 23)

No que se refere ao acesso, o estudo em questão busca se referência na faixa etária jovem, que pode variar dependendo do contexto cultural, social e institucional. No âmbito mundial, para a Organização das Nações Unidas (ONU), nos relatórios de desenvolvimento e programas de juventude, incluindo aqueles conduzidos pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA) define-se jovens os indivíduos entre 15 e 24 anos de idade. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), nos estudos sobre saúde pública e programas direcionados a jovens estabelece-se "adolescentes" como indivíduos entre 10 e 19 anos, "jovens" como aqueles entre 15 e 24 anos, e "jovens adultos" como indivíduos entre 20 e 24 anos.

No Brasil, a legislação brasileira, principalmente através do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para definir os jovens. Outras leis e políticas públicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Política Nacional de Juventude, complementam essa definição, proporcionando um quadro legal robusto para a proteção e promoção dos direitos dos jovens no Brasil.

Atualmente, os estudos apontam que os jovens utilizam diversas mídias sociais de forma simultânea com o objetivo de interagir e manter o contato com os amigos, como analisados em

Barcelos (2014). Este mesmo estudioso, destaca aspectos sobre as consequências do consumo de mídias sociais para os jovens. O uso da internet tem possibilitado o desenvolvimento e a manutenção de relacionamentos sociais, bem como tem tornado os relacionamentos *online* mais fracos e superficiais se considerado os *off-line*.

Sobre a linguagem dos jovens nas redes sociais *Facebook*, observadas por Da Silva (2020) em postagens, ressalta-se que a predominância de uma linguagem não-verbal por meio de códigos, onde a imagem tem se tornando a principal forma de interação, visto que os adolescentes por meio de uma ligação mais rápida e acessível buscam atrair o maior número de seguidores, usuários e amigos.

Análise Da Pesquisa

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de estudo bibliográfico com a elaboração de uma pesquisa descritiva qualitativa, realizada por meio da aplicação de questionários. O público-alvo pesquisado foi composto de 32 jovens, sendo 15 meninos e 17 meninas, estudantes do nono ano de uma escola municipal do bairro de Atafona, localizado no município de São João da Barra/RJ. A escolha da escola deu-se pelo fato de uma das autoras ser coordenadora pedagógica da instituição.

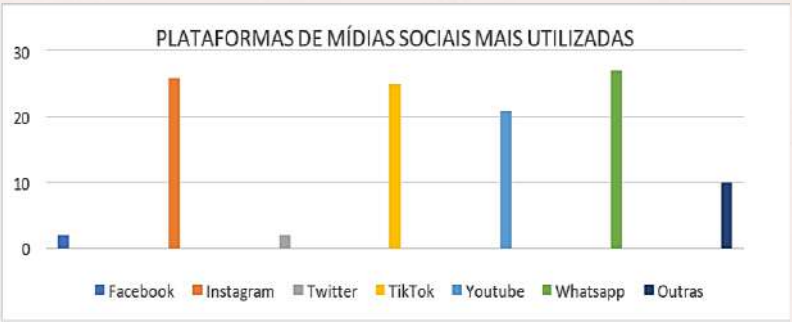
Para a coleta de dados, foi aplicado questionário impresso, entregue e compartilhado com os alunos em sala de aula, contendo 12 questões de múltipla escolha, divididos em blocos, como: informações pessoais; uso de mídias sociais; hábitos de leitura e criação nas redes sociais; preferências e percepções; e impactos dos gêneros textuais na leitura e escrita; buscando conhecer melhor como se desenvolve o comportamento digital dos estudantes e a influência na escrita.

Resultados

A aplicação desta pesquisa constitui uma amostra de 32 estudantes, estratificados por idade (14 a 18 anos), sendo 15 do gênero masculino e 17 feminino. No primeiro bloco de perguntas,

focamos na faixa etária, gênero, plataformas de mídias sociais que usam e a frequência que elas são utilizadas.

Gráfico 1: Plataformas utilizadas nas mídias sociais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Como respostas para plataformas de mídias sociais mais são utilizadas, obtivemos 2 para *Facebook*, 26 para *Instagram*, 2 para *Twitter*, 25 para *TikTok*, 21 para *Youtube*, 27 para *Whatsapp* e 10 para outras. No campo para descreverem qual seria a plataforma em outras, escreveram a *Discord*. A *Discord* é uma plataforma de comunicação desenvolvida para aproximar pessoas com interesses em jogos eletrônicos, possibilitando bate-papos de voz e textos de forma gratuita, utilizada até então, por gamers que compartilham experiências nos vários jogos existentes (Discord, 2020). "Disponibiliza um serviço de mensagem instantânea de chat de voz, vídeo e chat por texto. Se trata de uma multiplataforma que pode usar-se desde qualquer lugar" (Kuz, 2023, p. 13). Entende-se, portanto, que a interface do *Discord* é uma ferramenta que possibilita a criação de conteúdos nos canais da plataforma a fim da interação com os participantes.

Indagamos tambémsobre a frequencia de utilização das plataformas, constatamos que 3 dos participantes as utilizam raramente, 8 as utilizam frequentemente e 21 sempre utilizam as plataformas. Essas informações nos fornecem dados valiosos sobre o nível familiaridade dos participantes com as plataformas mais assinaladas, como o *Instagram, Tiktok*, *Youtube* e *Whatsapp.*

No bloco 2 de perguntas do questionário, procuramos identificar os hábitos e leitura e criação nas mídias sociais,

entendendo quais os tipos de conteúdo que mais consomem e os que mais produzem, conforme o gráfico abaixo.

De acordo com o Gráfico 2, obtivemos uma maior expressão em vídeos curtos (*TikTok, Reels, Stories*) como o conteúdo mais consumido nas mídias sociais pelos participantes, com total de 30 marcações. Em segundo lugar, os vídeos longos (*Youtube*) com 15, Memes com 14, Imagens com 11, Textos curtos com 9 e, com apenas 4 marcações, Textos longos. Com esses dados, fica evidente que os jovens preferem conteúdo breve e imediato. Como as mídias sociais favorecem a comunicação rápida e concisa, textos longos podem não se encaixar nesse padrão de comunicação.

Gráfico 2: Conteúdo consumido nas mídias sociais

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

No entanto, em detrimento do Gráfico 2, ao serem questionados sobre quais tipos de conteúdo que mais produzem nas mídias sociais, a opção que ficou em primeiro lugar foi Imagens, com 19 marcações. Em segundo, vídeos curtos com 17, seguido de meme e texto curto com 3, vídeo longo com 2 e texto longo com zero. Nas duas questões, a opção de textos longos ficou em último lugar, evidenciando a falta de interesse dos jovens neste tipo de gênero textual.

Diante desses dados, percebe-se que os jovens participantes desta pesquisa têm demonstrado uma preferência por conteúdo mais conciso e visual nas mídias sociais. Isso pode ser atribuído a vários fatores, como: o ritmo acelerado das mídias sociais, caracterizado por

fluxos rápidos de informações e os textos longos podem não se encaixar bem nesse ambiente dinâmico; atenção fragmentada, pois navegam pelas redes sociais em intervalos curtos e intercalados com outras atividades; imediatismo, sendo necessário respostas rápidas e imediatas; estética visual, sendo as imagens, vídeos e gráficos mais impactantes e compartilháveis; e a cultura do meme, caracterizado por memes e piadas, favorecendo mensagens breves e diretas.

Além disso, o ambiente digital promove também uma menor distância entre o caráter formal da escrita e a informalidade da oralidade, e, por conseguinte, privilegia outras formas semióticas como o som e a imagem, trazendo uma nova formatação ao texto escrito (Magnabosco, 2009, p. 52).

No bloco acerca das Preferências e Percepções, indagamos como se sentem em relação a leitura de textos longos e curtos nas mídias sociais. Sobre a leitura de textos longos, 16 jovens responderam que ficam entediados, 6 interessados e 10 ficam neutros. Ao serem questionados como se sentem ao lerem textos longos nas mídias sociais, 16 responderam que se sentem entediados, 6 se sentem interessados e 10 responderam neutro.

Em relação a textos curtos, 20 responderam que se sentem interessados por textos curtos, enquanto 2 responderam que se sentem entediados e 10 neutros. Percebe-se que há uma preferência por textos curtos, quando comparados a textos longos. Isso pode ser atribuído ao fato que imagens, vídeos e gráficos são mais impactantes e compartilháveis, enquanto textos longos podem parecer demorados e menos atraentes.

A comunicação é agora, e cada vez mais, propícia à interação participativa e imediata. O que implica inevitavelmente a mudança dos textos, ao nível das estruturas linguísticas ao nível das funções sociocomunicativas que, no contexto digital, deverão estar alinhados com os próprios objetivos estratégicos do seu autor, aplicando-se a máxima de que uma imagem vale mil palavras e um vídeo um milhão delas. Os princípios base que orientam a escrita para a web são "escrever do mais importante para o menos importante e quanto mais curto menor" (Baptista, 2017, p. 933), pois, no ambiente digital as pessoas leem na diagonal, centram a atenção nos títulos, nos números e nas palavras específicas e não perdem muito tempo a ler textos extensos (Franco, 2008).

No bloco ‘Impactos do Gêneros Textuais’, sendo o último desta pesquisa, os jovens foram questionados se os conteúdos que consomem nas mídias sociais influenciam em sua maneira de escrever e comunicar, bem como se os gêneros textuais ajudam na capacidade de compreensão e se melhoram as habilidades de leitura e escrita.

Ao serem questionados se acham que os conteúdos consumidos nas mídias sociais podem ou não influenciar na escrita e na forma de comunicação, 20 responderam sim e 12 responderam não. Isso nos mostra que, a maioria dos jovens participantes desta pesquisa, entende que os conteúdos consumidos podem ter impacto significativo na forma como escrevemos e nos comunicamos.

Por último, foram indagados se acham que o consumo e a produção de conteúdo nas mídias sociais têm ajudado a melhoras as suas habilidades de escrita e leitura, onde 25 responderam que sim e 7 que não. Diante desses dados, notamos que eles possuem a consciência que o consumo e a produção de conteúdo nas mídias sociais podem ter impactos positivos nas habilidades de escrita e leitura, porém, cabe lembrar que também apresentam desafios.

A prática constante da escrita, ao interagir regularmente nas redes sociais, ajuda a aprimorar a habilidade de expressar ideias de maneira clara e concisa. Escrever para diferentes públicos (amigos, familiares, colegas) nas redes sociais exige flexibilidade e essa adaptação melhora a capacidade de ajustar o estilo de escrita conforme necessário. A ampliação do vocabulário também pode ser apontada como um benefício, pois consumir uma variedade de conteúdos nas redes sociais expõe as pessoas a palavras e expressões novas. No entanto, alguns desafios podem ser apontados, como o uso constante de abreviações e gírias, podendo prejudicar a escrita formal. A leitura de conteúdo breve pode limitar a profundidade da compreensão, dando margem para a superficialidade.

Conclusão

Há muito que deixou de fazer sentido considerar a internet e as tecnologias digitais como uma realidade nova. Atualmente, será impossível pensar e/ou imaginar o mundo sem internet. Estar ligado em rede passou a ser uma necessidade de extrema importância para todos.

É fundamental compreender que os jovens estudantes leitores, nativos digitais e multiculturais, praticamente não conheceram o mundo sem internet, e por isso estão muito mais familiarizados com os suportes digitais do que com os impressos. O que significa que, contrariamente ao suporte tradicional do papel, que permite uma atividade lenta e concentrada, a leitura em suporte digital, mais multimédia, mas também mais fragmentada, através das constantes articulações hipertextuais, é propícia a uma velocidade mais rápida e, por conseguinte, mais concentrada nos elementos não-verbais do que verbais.

Diante dos dados analisados e em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, evidenciamos que os jovens participantes da pesquisa, tem como preferência por conteúdo curto nas mídias sociais pode ter consequências na capacidade de compreender informações complexas, pois textos curtos geralmente não conseguem abordar nuances e detalhes profundos. Isso pode levar a uma compreensão superficial de tópicos complexos.

Sendo assim, os modelos discursivos digitais desempenham um papel crucial na comunicação e transmissão de informações na sociedade contemporânea. A motivação gerada pelas novas tecnologias nas salas de aula indica que esses gêneros podem ser empregados como recursos didáticos para potencializar os processos de alfabetização e letramento.

Referências

ALKMIM, T. M. **Sociolinquistica.**IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). Introdução à linguística. São Paulo: Cortez,2001.

BANCO MUNDIAL. Indicadores Mundiais de Telecomunicações/**TIC da União Internacional (UIT)**, 2022.

Baptista, D. (2017). **A importância do conteúdo na Web:** para uma estratégia de comunicação eficaz. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete & R. L. Coimbra (Eds.), Pelos mares da língua portuguesa III. (pp.925-944).

BARCELOS, R. H.; ROSSI, C. A. V. **Mídias sociais e adolescentes:** uma análise das consequências ambivalentes e das estratégias de consumo. BASE: revista de administração e contabilidade da Unisinos= BASE: UNISINOS accounting and administration journal. São Leopoldo. Vol. 11, n. 2 (abr./jun. 2014), p. 93-110, 2014.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Tradução Plínio Dentzein -1ª ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

CIRIBELI, J. P.; PAIVA, V. H. P. **Redes e mídias sociais na internet:** realidades e perspectivas de um mundo conectado. Revista Mediação, 2011.

DA SILVA, C. R. M.; TESSAROLO, F. M. **Influenciadores digitais e as redes sociais enquanto plataformas de mídia**. XXXIX Intercom, São Paulo–SP, p. 980- 1005, 2016.

DA SILVA, L. R. *et al.* 36. **A perspectiva da linguagem não verbal nas Redes Sociais.** Revista Philologus, v. 26, n. 78 Supl., p. 521-32, 2020.

DISCORD. Disponível em:< https://discord.com/company>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FRANCO, G. (2008) **Como escrever para a web:** elementos para a discussão e construção de manuais de redação online. Texas: Knight Center for Journalism in the Americas. Disponível em: http://knightcenter.utexas.edu/ptbr/ebook/como- escrever-para-web-pt-br Acesso em: 29 jun. 2024.

FIORIN, J. L. **A Linguagem Humana:** Do Mito à Ciência. São Paulo: Contexto, 2020.

GALVÃO, A. M. de O.; ANTÔNIO, A. A. G. **Oralidade e escrita:** uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.

JACOBI, G. **Mídias sociais como fonte de informação de adolescentes e jovens em tempos de fake news.** Trabalho de conclusão (Graduação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade Biblioteconomia, Porto Alegre, 2019.

KUZ, A. **Discord:** una herramienta de aprendizaje en línea para alumnos universitarios. Estudio de caso. Virtualidad, Educación Y Ciencia, 14(27), 8–23. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/44079. Acesso em: 30 jun. 2024.

LEVÝ, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Ireneu da Costa. - São Paulo: Ed.34,1999. 264 P. (Coleção TRANS)

MAGNABOSCO, G.G. (2009). **Hipertexto e gêneros digitais:** modificações no ler e escrever? Conjectura, 14(2) 44-63.

OLIVEIRA, L. P. de. Zygmunt Bauman: a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida. **Sem aspas**. Araraquara, v.1, n.1 p. 25-36, 1° semestre de 2012.

ROBLES-LESSA, M. M. *et al.* 66. Tecnologia e linguagem: reflexões acerca da maleabilidade da comunicação nas redes sociais digitais. **Revista Philologus**, v. 28,
n. 82 Supl., p. 879-89, 2022.
SALTON, V. **Leitura e Produção Textual:** gêneros textuais do argumentar e expõe. Ed. vozes, 2014. Petrópolis, RJ.
SOUZA, C. H. M. de; GOMES, M. L. M. **Educação e Ciberespaço.** 1ª ed. Brasília: Editora; Usina de Letras, 2009.

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS EM PRÁTICAS PÓS-COLONIAIS EM CABO VERDE – A REFORMA DE 1987: INTERPELAÇÕES, QUESTIONAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS

Elias Alfama Vaz Moniz (UFRB) [1]

Introdução

Através da reforma educacional de 1987, é possível evidenciar que a evolução do sistema educativo caboverdiano, a expansão do ensino e os rumos que este tomou, só podem ser compreendidos a partir da herança cultural de Cabo Verde, pela sua situação socioeconômica e pela estruturação do poder político. Assim, o ensino caboverdiano reflete a interação desses fatores: a herança cultural atuando sobre os objetivos traçados para a educação, a direção que tomou a economia cabo-verdiana, gerando novas e cada vez mais necessidades de mão-de-obra qualificada e a expansão do ensino cedendo à pressão desses dois fatores que caracterizaram o ensino caboverdiano e provocaram o seu bloqueio quase total na década de 80. A constatação deste fato levou à redefinição do papel da educação na sociedade caboverdiana.

Nos próximos parágrafos debruçarei sobre os conceitos de desenvolvimento, educação e ideologia, que permitem uma discussão adequada dos problemas relativos à reforma educacional de 1987 em Cabo Verde, num contexto maior.

[1] Doutor em História Social, Professor Visitante na UFRB. E-mail: eliasalfamamoniz@yahoo.com.br. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7907484410705725. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4748-3866

Sobre o Conceito de Desenvolvimento

A constatação de que em África o processo de desenvolvimento tem assumido um caráter complexo e, frequentemente contraditório, tem motivado muitas discussões em torno desta problemática, dentro e fora do continente.

Atentando-se para certos esquemas teóricos, no âmbito das Ciências Sociais, não é difícil identificar uma variedade de teorias consagradas a compreender e explicar este fato. Estas teorias têm provocado os mais variados impactos sobre as ideologias e políticas de desenvolvimento dos países denominados periféricos.

O termo desenvolvimento tem raízes ocidentais (Lisboa, 1996, p. 2-12). A própria derivação do termo já traz em si uma certa ambivalência. Nas línguas hegemônicas do ocidente o sentido textual é o mesmo: descascar, desembrulhar, tirar do envelope. Seu sentido, tanto é o de "liberar"[2], "quanto o entendimento de que para crescer é necessário negar os condicionalismos naturais, ou construídos culturalmente que impedem o progresso". (Lisboa, 1996, p. 7)

É justamente este fenômeno que vem se verificando na maioria dos países do Sul. Na luta para o desenvolvimento, estes países não têm medido esforços, e têm seguido à risca as diretrizes propostas por modelos desenvolvimentistas que nada têm a ver com as suas realidades, na expectativa de alcançar o "paraíso". Assim, temos presenciado, sobretudo em África", à desestruturação ecológica gerando um grande desequilíbrio ambiental, destruição do seu arsenal cultural, principalmente no tangente às línguas nacionais (muitas estão fadadas ao desaparecimento, continuando esse cenário). Portanto, o desenvolvimento entendido nesta perspectiva "é a violação dos povos pela sedução, é um olhar colonizador sobre o outro, julgado miserável antes de o ser". É uma construção mental possuída por um juízo de valor, por um "preconceito profundo" onde se despreza países chamados de "'rudes e bárbaros' no século XVIII,

[2] O desenvolvimento como um processo de "superação" de entraves que impedem a realização de um potencial latente. (Sachis *apud* Lisboa, 1996, p. 7.)

depois de 'atrasados' no século XIX e, finalmente, de 'subdesenvolvidos' em nossos dias'" (Lisboa, 1996, p. 7).

O desenvolvimento é, sobretudo, uma realidade. Existe desenvolvimento desde que existam "desenvolvedores"[3] (ocidentais ou nacionais, institucionais ou ONGs), desde que intervenções voluntaristas de origem externa a um determinado meio visem transformar em parte este determinado meio, geralmente através da introdução de novas tecnologias e/ou da transformação de certos comportamentos econômicos e, pelo menos indiretamente, não econômicos (Sardan, 1990, p. 189-198). A questão que se põe é se certos meios reúnem condições para acolher certas ações desenvolvimentistas. Parece-nos que o autor ignora este aspecto e, por isso, tal como muitos políticos africanos ou não, incorre na tentação de propor um modelo ocidental de desenvolvimento que tem resultado em sucessivos fracassos.

Por ser uma construção genuinamente ocidental, este conceito requer uma série de condicionalismos que determinados meios não oferecem. Até porque o que os ocidentais podem considerar como desenvolvimento, para outros povos pode não ter essa conotação.

O que é preocupante, é que muitos "experts" do Terceiro Mundo acreditam nessa via, e através do que Olivier chama de "desenvolvedores" preconizam o desenvolvimento dos respectivos países. Por que esta observação? Por um lado, porque volta e meia escutamos ou lemos em jornais ou qualquer outro meio de comunicação nossos governantes prometerem um desenvolvimento "sustentado" - que de sustentável não tem nada a não ser o epíteto -, por outro lado, porque a reforma educacional de 1987 ficou muito vinculada a organizações estrangeiras e internacionais.

Não se pode limitar a explicação deste conceito ao seu aspecto econômico, como muitos autores fazem. Por um lado, porque estaríamos passando uma visão distorcida da realidade, demasiado economicista, por outro lado, porque uma realidade social não é

[3] O autor usa estas expressões, desenvolvedores e desenvolvidas, apenas por uma questão de comodidade, para designar dois subgrupos nitidamente contrastantes, qualquer deles não homogêneo.

composta só do aspecto econômico. Sendo assim, a economia, isoladamente, se apresentaria muito limitada como explicação total ou como quadro para levar a cabo o desenvolvimento. Essa análise partirá das seguintes prerrogativas:

- o desenvolvimento como práxis de sociabilidades, parametrizadas no espaço e no tempo. Como a análise requer inexoravelmente uma apreciação teórica, é utópico pretender discernir na análise dessa prática os fatos da teoria;
- o desenvolvimento como ideologia, entendido como "o coeficiente pessoal do investigador, determinante da 'visão' que antecede a teoria", na perspectiva de Schumpter, ou conforme Marx, como a "expressão consciente ou inconsciente de interesses dominantes";
- o desenvolvimento como utopia, em outros termos, como percepção que aspira a uma sociedade ideal, a despeito de se referendar ou não uma significação ou acepção da História, fazendo do ideal a sociedade limite (Murteira, 1991, p. 233).

O desenvolvimento econômico é um processo histórico visceralmente vinculado ao capitalismo e a algumas nações ocidentais. Explanar sobre esse processo, implica assim explicar a lógica do capitalismo como processo endógeno de mudança que expande várias nações ao espaço progressivamente estruturado duma economia mundial específica.

Quanto à segunda perspectiva, é necessário distinguir dois aspectos daquilo que Murteira chama ideologia do desenvolvimento: o elemento mimético; e o que ele chama elemento imperial, no sentido de permitir ou fomentar dalguma forma a anexação da sociedade "em desenvolvimento" a certo espaço político-econômico mundial (*Op. cit*, p. 234).

No que tange ao desenvolvimento como utopia, o autor define primeiro o conceito de utopia que, em seu entendimento, é o elemento normativo necessário, que pode desempenhar papel positivo no avanço do próprio conhecimento científico, ao menos, no domínio das ciências sociais. Neste sentido, é até aceitável ter certos

modelos de desenvolvimento como parâmetro, mas nunca os impor a certas realidades.

Portanto, copiar um modelo já experimentado, com algum ou total sucesso, num outro contexto, é arriscar-se a promover um desenvolvimento o desconexo, desconsiderando as necessidades humanas ligadas à sobrevivência e ao bem-estar da pessoa, por um lado, e as necessidades ligadas à identidade e liberdade pessoais, por outro lado, sem as quais nenhum projeto de desenvolvimento caminha.

Sobre a Educação

Ponderar sobre a educação para o desenvolvimento é um exercício bastante complexo, pois trata-se de pensar toda uma realidade, e pensar a educação num contexto é, em certa medida, pensar esse contexto em si.

Na educação distinguem-se dois processos interdependentes: gesto criador que resulta do fato de o homem "estar-no-mundo" e com ele relacionar-se, transformando-o e transformando-se. Disso pode-se depreender que a educação pode ser a medida entre o gesto cultural e a sua continuidade. Assim, na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e lhe vem do meio para o qual volta a sua ação, o homem se educa. E, na medida em que comunica os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educarem, tornando-se solidário com eles (Romanelli, 1998, p. 23). Este movimento desvela todo o processo de crescimento, de transformação, do desenvolvimento, não o desenvolvimento entendido em seu sentido econômico, mas o desenvolvimento no sentido espiritual e intelectual, cultural que pode levar ao desenvolvimento econômico.

Para análise do conceito de Educação em África é preciso considerar as características históricas africanas e a constituição da sua "realidade educativa". Assim, evidencio três elementos importantes de análise, a saber:

- a Educação Tradicional, uma atividade comunitária que inclui a aprendizagem social orientada para o desenvolvimento de valores socialmente partilhados de solidariedade;

- a Educação Tradicional africana, que se caracteriza por uma orientação específica para a vida e a realidade ambiental;
- a Educação Tradicional em África, que se preocupa com um desenvolvimento equilibrado da sociedade e do ambiente natural (Dias, 1991, p. 283).

Nesses três pontos fica muito claro a preocupação com o social e a preservação do ambiente natural. Ao contrário do modelo ocidental - que é dado dentro de um tempo medido pelo relógio, dividido em horas, períodos e estações do ano -, a Educação Tradicional em África é entendida como "uma atividade de aprendizagem que se realiza em simultaneidade com o tempo ativo e da vida" (Dias, *op. cit*, p. 283). Esses pontos podem explicar, em certa medida, o porquê do fracasso do sistema educativo em vários países africanos.

É necessário situar a educação num contexto geral e levar em consideração as várias formas que ela assume e as suas diversas funções:

- a Educação Formal é institucional e organizada em etapas que se seguem de uma forma contínua;
- a Educação Não-Formal é como a Educação Formal, uma atividade sistemática, mas que, ao contrário desta, se dirige a certos grupos da população com vista a aprendizagem determinadas: formação profissional de jovens e adultos, vulgarização agrícola, educação sanitária e nutritiva;
- Educação Informal (ou difusa) é o processo pelo qual uma pessoa adquire saberes e competência através da experiência quotidiana, da vida e do trabalho (Khôi, 1991, p. 75).

Quanto às funções, é de realçar:

- a função cultural, que é a transmissão dos valores, dos símbolos e dos significados reconhecidos no grupo;
- a função social (sociopolítica), que consiste em integrar o indivíduo, através da linguagem e dos conhecimentos, no seu meio, nas suas regras de vida, e;
- função econômica que é a preparação para o trabalho intelectual ou manual (Khôi, 1991, p. 76).

Considerações sobre Ideologia/Estado

A reflexão em torno do conceito de ideologia resulta de uma preocupação de ordem metodológica e visa, apenas, clarificar as conotações subjacentes a determinadas terminologias.

Não existe, porventura, nenhuma outra palavra que possa ser comparada à ideologia pela frequência com a qual é utilizada e, sobretudo, pela variedade de sentidos que lhe são conferidos. No entanto, deve-se distinguir duas tendências gerais: "significado fraco" e "significado forte" do termo. Na primeira tendência, a ideologia designa *genus*, ou a *species* diversamente definida: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. Em relação à segunda tendência, suas raízes estão ligadas ao conceito marxista de ideologia, "entendido como falsa consciência das relações de domínios entre as classes: a ideologia é uma crença falsa" (Stoppino, 1991, p. 585). No significado fraco, ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas. No significado forte, a ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política.

Para alguns autores, deve-se considerar a ideologia como o resultado de uma situação social, das condições materiais e técnicas de existências e de influências do meio cultural nas mentalidades. A ideologia é, neste caso, o conjunto ou o sistema de ideias e representações que decorrem das principais preocupações e dos centros de interesses de um determinado grupo de homens (Birou, 1996, p. 193). É um pensamento sintético que os fatos sociais produzem em nós e que tenta por sua vez organizar esses fatos na unidade mais ou menos rigorosa de uma mesma visão.

Para outros, a ideologia, constitui um conjunto de concepções, a representação de uma ordem que ultrapassa, transcende e por vezes contesta essa situação presente. Neste sentido, uma ideologia procura transformar a ordem existente. No entanto, quando isso acontece, a ideologia toma um sentido pejorativo: "as representações de uma

ordem estabelecida classificam de ideologias todas as condições de existências e as representações de uma ordem do mundo diferentes das existentes" (Birou, *op cit*, p. 198). Neste caso a ideologia é considerada como o conjunto de ideias abstratas, mais ou menos utópicas, que se encontram deslocadas em relação aos fatos reais.

Existem dois significados distintos e separáveis do termo "ideologia - o particular e o total" (Mannheim, 1968, 81). A concepção particular de ideologia, como realça Mannheim, é implicada quando o termo denota estarmos céticos das ideias e representações apresentadas por nosso opositor. Estas são encaradas como disfarces mais ou menos conscientes da real natureza de uma situação, cujo conhecimento não estaria de acordo com seus interesses. Essas distorções, segundo o autor, variam numa escala que vai desde as mentiras conscientes até os disfarces semiconscientes e dissimulados. Esta concepção de ideologia, que veio gradativamente sendo diferenciada da noção de mentira, encontrada no senso comum, como nos diz o autor, é particular em vários sentidos. Sua particularidade se torna evidente quando é contrastada com a concepção total, mais inclusiva, da ideologia.

Apesar de serem distintas e separáveis, estas duas concepções têm um elemento comum. Esse elemento parece consistir, segundo Mannheim, no fato de que nenhuma delas depende exclusivamente do que foi efetivamente dito pelo opositor para atingir uma compreensão de seu significado real e intenção. Ambas se voltam para o sujeito, seja indivíduo ou grupo, procedendo a um entendimento do que foi dito pelo método indireto de analisar as condições sociais do indivíduo ou de seu grupo, frisa o autor.

Sintetizando, a concepção particular de ideologia opera principalmente como uma psicologia de interesses, enquanto a total utiliza uma análise funcional mais formal, sem quaisquer referências a motivações, confinando-se a uma descrição objetiva das diferenças estruturais das mentes operando em contextos sociais diferentes. A primeira[4] pretende que este ou aquele seja a causa de uma dada

[4] A que parece mais adequada para a essa abordagem, uma vez que ela prioriza o grupo, e esse estudo se propõe a analisar um fenômeno social coletivo (reforma de 1987).

mentira ou ilusão. A última pressupõe simplesmente que existe correspondência entre uma dada situação social e uma dada perspectiva ou ponto-de-vista.

A ideologia não consiste, na concepção de Poulantzas (1980), somente ou simplesmente num sistema de ideias ou de representações. Compreende, também, uma série de *práticas materiais* extensivas aos hábitos, aos costumes, aos modos de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas. O Estado, como diz Poulantzas, não pode sancionar e reproduzir o domínio político usando como meio exclusivo a repressão, a força ou a violência "nua", e, sim, lançando mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um "consenso" de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público.

Assim, a ideologia, no entender de Poulantzas, "não é algo neutro na sociedade, só existe ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante" (Poulantzas, 1980, p. 33). Essa definição do pesquisador só vem reforçar percepções sobre posturas do PAIGC/PAICV em Cabo Verde. Se, como afirma o autor, a ideologia dominante invade os aparelhos de Estado, os quais igualmente tem por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe, então fica perfeitamente claro o porquê do afastamento da iniciativa privada, quer da educação, como dos meios de comunicação social.

Portanto, a preocupação dos então governantes de Cabo Verde não era, propriamente, com a qualidade da educação que, sobretudo, a Igreja - mantida à distância da educação e dos órgãos de comunicação social - poderia proporcionar. A preocupação maior era com o perigo que desta poderia advir, colocando em risco todo o poderio do então partido no poder.

Se Poulantzas (1980) - ao definir a ideologia - não é tão explícito no concernente aos conflitos de classe, passando, por vezes, a ideia de que há uma subordinação da classe dominada por parte da classe dominante, sem que a primeira esboce alguma reação, ou por vezes

uma imagem de uma sociedade horizontal, onde o poder é exercido de cima para baixo, de uma forma harmoniosa, Gramsci é enfático quando analisa a ideologia, e deixa bem claro que:

- Há uma acirrada luta pelo poder;
- Essa luta se dá na sociedade civil, entre as classes, e;
- Que, em vez da aparente harmonia, nasce dessa luta uma classe hegemónica (Hall *et ali*, 1980, p. 63). Contudo, na realidade cabo-verdiana esse conflito não era tão evidente. No entanto, isso não quer significar que não existissem focos de tensão.

Ao contrário de outros autores que definem a ideologia pela sua veracidade ou não, Gramsci a define segundo a sua função e eficiência em aglutinar as classes e frações em posições de domínio e subordinação. A ideologia contribui para "cimentar e unificar" o bloco social (Hall, *op cit*, p. 63).

> ... O opressor mais eficiente é aquele que persuade seus subalternos a amar, desejar e identificar-se com o seu poder; e qualquer prática de emancipação política envolve, portanto, a mais difícil de todas as formas de liberação, o libertar-nos de nós mesmos. Mas o outro lado da história é igualmente importante. Pois se tal dominação deixar, por muito tempo, de propiciar suficiente gratificação a suas vítimas, então estas com certeza acabarão por revoltar-se contra ela. Se é racional acomodar-se a uma mistura ambígua de sofrimento e prazer marginal, quando as alternativas políticas se mostram perigosas e obscuras, é também racional rebelar-se quando o sofrimento ultrapassa em muito as gratificações, e quando tal ação parece encerrar mais ganhos do que perdas (Eagleton, 1997, p. 13).

Seguindo tal raciocínio, fica a ideia de que na sociedade verifica-se uma incessante luta entre as facções, camadas ou estratos, que a constituem, e que por trás desta luta residem variados motivos. Fica evidente, também, que a sociedade é movida a interesses, e são eles que dão corpo a essas lutas e que dão sentido a uma realidade social. Do mesmo modo, subjaz a ideia de que se tais lutas ou conflitos deixarem de existir, esta mesma sociedade acabará se desmoronando, tornando-se uma coisa estática e sem nexo. No meio desse conflito todo, surge a ideologia que funciona como o elemento desequilibrador nas lutas de classes e faz com que determinado(s) grupo(s) se

torne(m) hegemônico(s), apoderando-se, assim, do controlo do poder que pode representar o fim último da tão acirrada luta que se verifica entre os grupos sociais.

Assim, não seria descabido afirmar que a ideologia não passa de um instrumento através do qual uma classe - a que tiver acesso aos meios mais eficazes de expor as suas ideias - se legitima no poder e justifica as suas práticas perante os demais grupos que compõem a sociedade. Pelo exposto, constata-se que não existe um consenso sobre o conceito de ideologia. Existe uma grande diversidade de opiniões sobre a questão, variando de acordo com as perspectivas e interesses dos que fazem o uso desta terminologia.

O Estado monopoliza a criação das regras dentro do seu território. Isso tende à criação de uma cultura política comum, partilhada por todos os cidadãos. É neste momento que o Estado faz uso do que Poulantzas chama de aparelhos ideológicos, John Hall chama de conjunto de instituições para fazer valer o seu poder, para ditar as regras do jogo e deter o controlo total da sociedade na qual ele se insere. Portanto, são as tais instituições ou aparelhos de hegemonia, cada um com as suas funções bem delineadas pelos "agentes do Estado", que vão interagir num determinado contexto, criando a ideia de uma sociedade harmoniosa, dando corpo às relações entre o Estado e a respectiva sociedade.

É nesta perspectiva que fazem sentido reflexões em torno de fenômenos como uma reforma educacional porque, se como diz John Hall "o estado monopoliza a criação das regras dentro do seu território", com o intuito de criar "uma cultura política comum, partilhada por todos os cidadãos" (Hall, (sd), p. 257), a educação estaria totalmente monopolizada pelos agentes do poder e, neste caso, só um estudo aprofundado dessas instituições ou aparelhos hegemônicos - e a educação é um desses instrumentos - possibilitaria averiguar até que ponto uma reforma educacional contribui para a monopolização do poder por parte de uma minoria.

Considerações Finais

Ao final das análises, é de referir que os autores arregimentados para estas discussões, no que toca ao desenvolvimento, ainda que marcadamente dessemelhantes, convergem, todavia, nalguns pontos importantes ao esboçarem as suas ideias sobre o desenvolvimento: quando se referem ao caráter ideológico que este conceito tem assumido; quando criticam os modelos de desenvolvimento para os países periféricos. Todos eles reconhecem a necessidade da valorização do fator cultural como um dos suportes para o desenvolvimento.

Já no que se refere à educação, eles nos convidam a indagar em que medida é útil pensar a educação nos termos aqui apresentados? Uma vez que para se chegar à compreensão de um fenômeno social - como a reforma educacional de 1987, em Cabo Verde, - há que se ter uma visão do contexto social, torna-se imperioso estribar-se nas prerrogativas atrás sinalizadas. Isto permite perceber a relação fenômeno social e o seu contexto, e se estabelecer um movimento permanente entre a reforma educacional e a sociedade para a qual a reforma for concebida, fazendo com que o centro de preocupações se mantenha na reforma educacional e que esta indique o que é indispensável para o desenvolvimento da realidade em questão.

O conceito forte de ideologia, aqui discutido, se revela importante para esta análise na medida em que ele possibilita uma averiguação do caráter ideológico da reforma em questão e permite, ainda, tirar algumas ilações importantes sobre os fins efetivos - não os expressos nos Planos de Desenvolvimentos ou Programas de Governo - da reforma educacional de 1987 em Cabo Verde.

Referências Bibliográficas

BIROU, A. Conceito de Ideologia. In: **Dicionário de Ciências Sociais**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1996.

DIAS, Patrick. Educação e desenvolvimento: desajustamentos conceptuais e logros ideológicos. In: **Revista Internacional de Estudos africanos**. Lisboa, nºs 12 - 13, 1990 p.p. 263-320.

EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo, Ed. Boitempo, 1997.

HALL, STUART et ali. Política e Ideologia: Gramsci. In: **Da Ideologia**, organizado pelo CENTRE for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

KHÔI, Le Thân. Educação cultura e desenvolvimento em África. In: **Revista Internacional de Estudos Africanos**. Lisboa, 1990, nºs 12-13, p.p. 321-330.

LISBOA, Armando de Melo. **Desenvolvimento**: uma ideia subdesenvolvida. V Encontro Nacional de Economia Clássica e Política. (s.l), BRASIF, 1996.

MANNHEIM, Karl**. Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MURTEIRA, Mário. Teorias e ideologias do desenvolvimento. In **Revista Internacional de Estudos Africanos**, Lisboa, nºs 12-13, 1990.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópoles, Ed. Vozes, 18ª ed., 1986.

SARDAN, J. P Olivier de. Para uma abordagem antropológica das ideologias e práticas do desenvolvimento: algumas reflexões sobre orientação, objeto e método. In: **Revista Internacional de Estudos Africanos**. Lisboa, n.º 12-13, 1990.

STOPPINO, Mário. **Ideologia** in: BOBBIO, Norberto, p.585, 1991.

O SAGRADO E O PROFANO: QUE ESPAÇO É ESSE?

Carlos Alberto Casalinho (UEMG) [1]

Introdução

Na sua história, até aos dias de hoje, os homens têm expressado de múltiplas maneiras a sua busca por Deus, através de suas crenças e seus comportamentos religiosos – orações, sacrifícios, cultos, meditações e outras tantas formas de manifestação do sagrado. Apesar das diferenças que comportam, essas formas de expressão são tão universais que o homem pode ser chamado um ser religioso, um ser intimamente ligado ao sagrado.

Por definição, o termo sagrado opõe-se ao profano, manifestando-se sempre com uma realidade diferente das realidades naturais. O homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano. O sagrando e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história.

O homem das sociedades primitivas vivia o mais possível no sagrado, o que vale dizer muito perto dos objetos sagrados: pedras, árvores ou mesmo animais. Essa tendência, de acordo com Eliade (1992, p. 16) é compreensível, "pois, para os primitivos, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas, o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade, por excelência". Pertencer, estar junto ao sagrado quer dizer, ao mesmo tempo, realidade e eficácia

> Manifestando-se o sagrado, um objeto qualquer se torna outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo. Eliade (1992), a fim de indicar o ato de manifestação do sagrado, utiliza o termo hierofania. Termo que expressa o que está implicado em seu conteúdo etimológico: "algo de sagrado se nos revela (Eliade, 1992, p. 15).

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

Poder-se-ia dizer que a história das religiões – desde as primitivas às seitas apocalípticas – é constituída por um número considerável de hierofanias, de manifestações sagradas. Desde a mais elementar hierofania – pedra/árvore/animal sagrado – até a hierofania suprema para um cristão – a encarnação de Deus em Jesus Cristo, não existe uma solução de continuidade. Estamos frente ao mesmo ato misterioso: a manifestação do diferente, de uma realidade que não pertence ao nosso mundo natural/profano.

O sagrado manifesta-se sempre com uma realidade inteiramente diferente das realidades naturais. Venerar pedras e árvores, não se trata da veneração da pedra como pedra, de um culto da árvore como árvore. A pedra sagrada e a árvore sagrada não são adoradas como pedra ou árvore, mas justamente porque são hierofanias, revelando algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado. Para um olhar profano, uma pedra é uma pedra; uma árvore uma árvore, nada as distingue de outras pedras ou árvores. Para aqueles a cujos olhos uma pedra, uma árvore, ou mesmo um animal se revelam sagrados, sua realidade imediata transmuda-se, pelo simbólico, em uma realidade sobrenatural, a que chamaríamos de real do sagrado. A oposição "sagradoxprofano" traduz-se, assim, muitas vezes como uma oposição, ou mesmo um confronto entre a realidade e o real do sagrado.

Seja qual for a dessacralização do mundo a que tenha chegado, o homem não consegue abolir completamente o comportamento religioso e até mesmo a existência mais dessacralizada conserva traços de uma valorização religiosa do mundo. O homem religioso, por sua vez, busca viver em uma atmosfera impregnada do sagrado e seu desejo de viver no sagrado revela-se em todos os momentos de sua existência, mas é sobretudo evidente no desejo de mover-se em um mundo santificado. E, para sua movimentação dentre desse mundo santificado possa ocorrer. surgem normas que não podem ser transgredidas, sob pena de sanção. O homem torna-se, então um sujeito-religioso-de-direito.

Algumas das sanções que mantêm os homens fazendo o que deles se espera não são nem as sanções externas da lei ou da opinião pública, nem as sanções completamente íntimas da consciência. Os sentimentos que nascem de dentro do homem evitando que faça

aquilo de que se envergonharia, ou que o condenam por fazê-lo. em certas situações que vêm de fora dele, num confronto entre o sagrado e o profano. Portanto, o que afeta o homem é uma sanção religiosa.

As convicções sobre o bem se associam a forças invisíveis; estas forças são o bem, ou representam-no. As relações de um homem para com elas têm uma qualidade única: são extremamente críticas em relação ao seu bem-estar; e diante das forças ou de seus símbolos, ele sente temor. O sofrimento – ou a recompensa se sua conduta tiver sido correta e não errada – pode simplesmente ser a sensação de que as forças ocultas estão satisfeitas ou descontentes, o sentimento de que está, ou não está, em harmonia com a divindade última, a autoridade sagrada final (Redfield, 1966, p. 416).

A religião não se preocupa com o trivial nem com o moralmente neutro. Existem povos cujas religiões consistem na adoração de seres sobrenaturais que não impõem regras de boa conduta entre os homens. Nestas religiões, o que importa é a adoração e o aplacamento, o ritual e as relações entre o homem e Deus; a moralidade terrestre é suportada pela consciência e pelo entrelaçamento das obrigações recíprocas entre as partes. Em outras religiões, entre as quais o cristianismo, o que um gomem deveria fazer para ou por alguém, é matéria de interesse divino.

Além do mais, a religião é algo em andamento, em espírito e em ato manifesto, é crença e rito. O poder que se situa além dos homens e detém a felicidade humana, terrena e espiritual, é imaginado, concebido em certas formas e poderes, e dele o homem se aproxima pela oração, pelas oferendas e pelo sacrifício. A religião, assim, contribui para atuação da sociedade pela força, autoridade e sentido sagrado em apoio à conduta do homem e à sua compreensão do lugar que ocupa no universo.

Buscamos verificar, discursivamente, o que ocorre entre o sujeito-de-direito, como trabalhado juridicamente e o sujeito-religioso-de direito, estabelecendo um confronto entre o Direito Civil e o Código de Direito Canônico.

Castoriadis (1982, p. 142) afirma que tudo o que ocorre no mundo social-histórico está indissoluvelmente entrelaçado com o simbólico. Os atos individuais ou coletivos e os produtos naturais ou coletivos e os produtos materiais sem os quais uma sociedade não poderia sobreviver, são impossíveis fora de uma rede simbólica. Para

Castoriadis, uma organização dada da economia, um sistema de direito, um poder constituído, uma religião existe socialmente como sistemas simbólicos sancionados. "Eles consistem em ligar a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer) e fazê-los valer como tais, ou seja, tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado".

Um título de propriedade, um ato de venda, é um símbolo do "direito", socialmente sancionados, do proprietário de proceder a um número indefinido de operações sobre o objeto de sua propriedade. Uma folha de pagamento, símbolo do direito do assalariado; o próprio trabalho que está na origem desta folha de pagamento é constantemente percorrido por operações simbólicas – pensamentos do trabalhador, instruções que recebe – e o próprio trabalhador se torna simbólico tão logo entre na elaboração contábil da folha de pagamento e quando, em casos de litígios jurídicos, o trabalhador vem preencher as premissas e conclusões do silogismo jurídico que decidirá. As sentenças do tribunal são simbólicas e as suas consequências, também. Castoriadis afirma ainda que a sociedade constitui sempre sua ordem simbólica num sentido diferente de que o indivíduo pode fazer. Mas essa constituição não é livre, ela também deve tomar sua matéria do que já existe. "Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios precedentes, utilizando seus materiais – mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como fizeram os atenienses após as guerras médicas" (Castoriadis, 1982, p. 147).

Em Análise de Discurso não há relação direta entre mundo e linguagem, entre palavra e coisa. A relação não sendo direita, funciona como se fosse, por causa do imaginário, daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. Não vemos, portanto, o simbólico da mesma forma que Castoriadis. Transformando o signo em imagem perdemos o seu significado, apagamos a história, produzindo o efeito de transparência.

Do ponto de vista das significação, "a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta, tem também as suas medições" (Orlandi, 1999, p. 12). Essa mediação é realizada pelo discurso – efeito de sentidos – e, não havendo discurso

sem sujeito e sujeito sem ideologia, o discurso é o lugar mesmo onde podemos observar o indivíduo sendo interpelado pela ideologia.

Compreendemos o discurso através de gestos de interpretação. O gesto de interpretação ocorre, porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude. Não de uma forma direta, segundo Castoriadis (1982), pois a possibilidade da relação mundo/linguagem se assenta na ideologia. "Pela noção de ideologia, introduz-se a ideia de incompletude das linguagem. Se linguagem e ideologia fossem estruturas fechadas, acabadas, não haveria sujeito, não haveria sentido" (Orlandi, 1999, p. 28).

O sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e o real da história – que, por sua vez, tem o seu real afetado pelo simbólico – não tendo controle sobre o modo como elas afetam. Para se constituir, o sujeito deve submeter-se à língua, ao simbólico, não à língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, através dos sentidos.

Considerando a ideologia um ritual com falhas e a história é história porque os fatos reclamam sentidos (Henry, 1994, p. 42), os sentidos e os sujeitos poderiam ser sujeitos ou sentidos quaisquer, mas não são.

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, através de um processo simbólico, criando sua forma-sujeito histórica, a qual sofre o processo de individualização pelo Estado, constituindo, assim, sua forma social capitalista.

Segundo Orlandi (1987, 1996, 1999) o modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval. Para o sujeito medieval, a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa; a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica. Nesta interpelação não há separação entre exterioridade e interioridade, mesmo que essa separação continue a ser uma evidência sobre a qual ele constrói sua dupla ilusão: a de que ele é a origem de seu dizer e a da literalidade, aquilo que se diz só pode ser aquilo. O sujeito moderno, capitalista é, ao mesmo tempo livre e submisso, tornando-se, assim, sujeito jurídico, dependente de direitos e deveres.

O Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a ideia de coerção ao mesmo tempo que faz com que ele tome consciência de sua autonomia responsável

(Orlandi, 1998, p. 90). A submissão à religião – Idade Média - se faz sobre a interdição: o sujeito religioso não interpreta, ele repete a voz de Deus. Não há espaço para gestos de interpretação. A partir do momento em que a submissão do homem a Deus cede lugar à sua submissão ao Estado, essa subordinação fica menos visível porque se sustenta na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto a suas escolhas.

Partindo dos dispositivos teóricos da Análise de Discurso voltemos o nosso olhar à opacidade do teto (Pêcheux, 1994) do Direito Civil e do Código de Direito Canônico.

A literatura jurídica apresenta-nos o direito sob dois pontos de vista: o estático e o dinâmico. Sob o primeiro aspecto, revela-se como um conjunto de regras abstratas que orientam a conduta social e, em sua manifestação dinâmica projeta-se nas relações sociais para definir os direitos e os deveres de cada pessoa. O Direito influencia, portanto, diretamente o curso das ações da sociedade, seja para determinar a forma de realização de um ato jurídico. Indicar o comportamento devido ou para classificar fatos, imputando-lhes consequências jurídicas.

O grande objetivo apresentado pelo Direito é o ser humano. As relações que define envolvem apenas os interesses e os valores necessários ao ente – "ens sociale" dotado de razão e vontade. O homem constitui, de acordo com a literatura jurídica, o centro das manifestações do Direito.

Na acepção jurídica, pessoa é o ser individual e coletivo, dotado de direitos e deveres. Além do sentido jurídico, a palavra pessoa apresenta outros significados: biologicamente, significa homem, na linguagem filosófica o ser inteligente e do ponto de vista religioso, pessoa é o ser dotado de alma. Pensando o religioso, remetemo-nos a Jacques Maritain quando afirma "A pessoa humana, por mais dependente que seja dos menores acidentes da matéria, existe em virtude da própria existência de sua alma, que domina o tempo e a morte. É o espírito que é a raiz da personalidade" (Maritain, 1967).

O Direito propõe-se, então, ajudar o homem a se adaptar às condições da sociedade, veiculando a ideia de que o homem deve adaptar-se ao Direito. A relação "direito e sociedade", afirmada pelos juristas como senso comum, é concebida, segundo Mialle (1980, p. 71) de maneira estanque e, para entendê-la é preciso deslocar a reflexão

do Direito para o estudo das sociedades e suas transformações na história.

Examinando a sociedade, vemos que as pessoas e os grupos se interagem a todo momento em busca de seus objetivos. O direito promove os seus objetivos por intermédio das normas jurídicas, modelos de comportamento que fixam limites à liberdade humana, impondo determinadas condutas e sanções àqueles que as violarem.

O direito, ao promover a segurança e a justiça nas relações sociais, envolve-se com palavras: direito e linguagem se entrelaçam. É preciso repensar a relação do sujeito com a linguagem como parte da relação do sujeito com o mundo (Orlandi, 1996, p. 90). A transformação do sujeito em relação ao saber e a linguagem corresponde à transformação das formas de assujeitamento do indivíduo ao Estado.

Pêcheux (1990, p. 29) afirma que no interior do universo físico-humano, nos acontecimentos, nos processos, há real. Aquilo que "é impossível de ser de outro modo" e que "não descobrimos o real, nos deparamos, damos de encontro com ele". O encontro do sujeito com o real mostra-nos a impossibilidade de seguir em frente. Torna-se um ponto que reclama deslocamentos na posição sujeito, criando um espaço de contradição. Sendo característica, tanto do discurso jurídico como do discurso religioso, a necessidade de não-contradição, os deslocamentos e derivas são fundamentais para que possamos refletir sobre a relação sujeito-de-direito e sujeito-religioso-de-direito.

A noção de sujeito-de-direito é apresentada na introduções ao Direito de forma mais natural possível. "Personalidade jurídica é a aptidão para possuir direitos e deveres, que a ordem jurídica reconhece a todas as pessoas" (Nader, 1999, p. 336). Em nosso Direito, esse reconhecimento é feito pelo art. 2º do Código Civil: "Todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil".

A logicidade jurídica coloca o homem no centro do mundo jurídico como dado básico do sistema de direito. Os autores jurídicos ignoram totalmente outra posição que não seja a positivista. A dúvida não é uma virtude do jurista. A lei e a hermenêutica são consideradas como deusas, intocáveis, e os questionamentos muitas vezes perdem-se em todo o emaranhado da linguagem jurídica. O discurso jurídico, ocultando condições de produção de sentido faz com que a lei passe a ser vista como sendo uma lei em si mesma, abstraída das condições

histórico-sociais que a engendraram, como se a sua condição de lei fosse uma coisa natural.

O indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, em um processo simbólico, constitui-se sujeito e determinado pela história individualiza a sua forma. No capitalismo, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável é que deve corresponder, como sujeito jurídico, sujeito de direito e deveres, frente ao Estado e aos outros homens (Orlandi, 1999, p. 25). Somente quando o indivíduo se torna sujeito, assujeitando-se ao simbólico pela ideologia, ocorrerá a resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza, surgindo então a contradição, o equívoco, a discursividade como efeito da língua na história.

O homem é, por natureza, sujeito-de-direito. O direito começa, pois, pela pessoa, a personalidade jurídica do homem existe por ela mesma e independente da possibilidade do ser humano formar a sua vontade (Edelman, 1980, p. 42). Na linguagem jurídica todos os seres capazes de ter direitos e obrigações são pessoas. Edelman afirma ainda que os indivíduos são interpelados como sujeitos de direito sendo essa interpelação constitutiva do sujeito jurídico.

O que ocorre, na verdade, é que os indivíduos são interpelados pela ideologia (Pêcheux, 1997, p. 162). Essa interpelação realiza-se através do interdiscurso, fornecendo a cada sujeito sua realidade enquanto sistemas de significações experimentadas pelo sujeito.

Edelman não privilegia o interdiscurso, quando deixa de lado a vontade do indivíduo. Essa vontade, marcada pelo interdiscurso é, em nosso entender, constitutiva do sujeito jurídico. O interdiscurso, formado por várias formações discursivas, entrelaça-se e se encarna no discurso jurídico. A formação discursiva, lugar provisório da metáfora, representa, portanto, o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito (Orlandi, 1999, p. 21).

Mialle (1979, p. 110) questiona a noção de sujeito de direito como equivalente ao indivíduo, conforme o sistema social em que vivemos. Não é natural que todos os homens sejam sujeitos de direito, isto é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista.

O sujeito-de-direito é sujeito de direitos virtuais, animado apenas pela sua vontade, tendo a possibilidade, a liberdade de se obrigar, de vender sua força de trabalho a um outro sujeito de direito

(Mialle, 1979, p. 111). Este ato não é uma renúncia, como se seu autor se escravizasse; é um ato livre, podendo ser revogado. A noção de sujeitoo-de-direito é indispensável ao funcionamento do modo de produção capitalista. A troca de mercadorias exprime, na realidade, uma relação social, a relação do proprietário do capital com os proprietários da força de trabalho. Essa relação é mascarada por relações sociais consideradas livres e iguais, originadas da vontade de indivíduos independentes. O modo de produção capitalista supõe, como condição de seu funcionamento, a representação ideológica da sociedade como um conjunto de indivíduos separados e livres. No plano jurídico, esta representação assume a forma de uma instituição\; a do sujeito-de-direito.

Haroche (1987) ao analisar o percurso do homem medieval ao contemporâneo, mostra-nos as transformações das relações sociais, o sujeito tornando-se proprietário de si mesmo e, não mais propriedade divina, surgindo, então, o sujeito-de-direito com vontade e responsabilidade. Gera-se a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. Essa submissão ao Estado e às leis torna-se menos explícita porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. Há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado, o que é fundamental no capitalismo para que os governos possam existir (Orlandi, 1999, p. 51).

Voltemos ao conceito jurídico de Nader e ao Direito Civil:

> Personalidade jurídica é a aptidão para possuir direitos e deveres, que a ordem jurídica reconhece a todas as pessoas (Nader, 1999, p. 3360.)
> "Todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil" (Código de Direito Civil)

A projeção entre os termos "jurídico" e "aptidão" causa-nos estranheza, ainda mais pensando as palavras "personalidade" e "ordem", pois não há nenhum sujeito investido do poder de definir e decidir, é a "ordem jurídica" quem define e constituem o sujeito-de-direito. Independente do ser humano ter a sua vontade, ele é tomado pela ordem jurídica. A personalidade jurídica existe a partir de uma certa história que constrói sentidos tais que isso significa de forma específica nesse sujeito e, pensando a historicidade, a personalidade jurídica não existe por ela mesma.

O campo de definições apresentado pelo jurídico forma uma rede simbólica interessante. Percebe-se um deslizamento de que todo ser humano é capaz de direitos e obrigações na ordem civil; a ordem jurídica "reconhece" alguma coisa com o poder de autoridade que lhe é atribuído. Ocorre uma projeção da ordem do discurso porque no discurso jurídico dispõe-se direitos e deveres para as pessoas, há injunções sobre direitos e deveres.

A palavra "ordem" nos é apresentada pelo dicionário como:

> [Do lat. Ordine] 1. - Disposição conveniente dos meios para se obterem os fins. / 6. - Tranquilidade pública resultante da conformidade às leis. / 13. - Classe ou hierarquia de cidadãos: ordem dos sacerdotes, ordem dos militares. / 17. - Lei, regulamento. / 19. - Companhia de pessoas que fazem voto de viver sob a autoridade de certas regras: A Ordem de Malta. / 21.- Confraria de seculares ligados à Igreja, e que se comprometem a cumprir determinados preceitos exarados em estatuto próprio: a Ordem do Santo Sepulcro / 23. - Sacramento que confere poder de exercer funções eclesiásticas. / 27. - Rel. Comunidade católica masculina ou feminina, caracterizada pela emissão de votos solenes de pobreza, castidade e obediência;// Ordem Civil: Jur. Conjunto de leis e princípios que regem os interesses privados. // Ordem Jurídica: Jur. O complexo de normas objetivas e dos princípios de direito disciplinadores dos interesses dos cidadãos entre si e em relação à sociedade a que pertencem. // Ordem Pública Conjunto de instituições e preceitos coagentes destinados a manter o bom funcionamento dos serviços públicos, a segurança e a moralidade das relações entre particulares, e cuja aplicação não pode, em princípio ser objeto de acordo ou convenção.}} Ordem Social: A sociedade estruturada econômica e politicamente como objeto de tutela policial e penal. (Dicionário Aurélio, p. 1004).

Na perspectiva discursiva, compreendemos a língua em sua ordem material, como ordem significante, capaz de equívocos E o sujeito, um sujeito histórico, em uma posição que se produz entre outras, entre diferentes discursos em sua relação regulada com a memória, trabalhada pelo esquecimento (Orlandi, 1998, p. 77).

O discurso se constitui, assim, na instância dos já ditos ou dos dizeres possíveis, o que é garantia da formulação do dizer. Esse jogo torna possível a relação entre real – função das determinações históricas das condições materiais do discurso – e da realidade – relação imaginária dos sujeitos com essas determinações tal como elas se apresentam no discurso, em um processo de significação pelos dois

esquecimentos: o que produz no sujeito a impressão de e3star na origem do sentido e o que produz a impressão da literalidade do pensamento. A argumentação ocorre, portanto, a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas.

O que vemos, portanto, contrapondo o conceito jurídico de sujeito-de-direito e o dicionário é que os termos "aptidão", "personalidade" desautomatizam o significado dado à palavra "ordem". O Código de Direito Canônico apresenta seu sujeito-de-direito como:

> Cân. 209 - Os fiéis são obrigados a conservar sempre, também no seu modo de agir, a comunhão com a Igreja. Cumpram com grande diligência os deveres a que estão obrigados para com a igreja universal e para com a igreja a qual pertencem de acordo com as prescrições do direito (CDCanônico, p. 93).

O termo 'ORDEM' projeta-se sobre todos. Enquanto autoridade, refletindo a formação ideológica do dominador, à qual todos devem curvar-se. As formações discursivas representam, na ordem do discurso, suas formações ideológicas. É a formação ideológica que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Pêcheux (1975) afirma que a formação discursiva é o "lugar da constituição do sentido". O sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras são (re)produzidas. Ela, a formação discursiva, não funciona como uma máquina lógica e sua especificidade está na contradição que a constitui. Há um deslocamento contínuo em suas fronteiras, definindo-se em sua relação com outras formações discursivas em sua articulação com a ideologia (Orlandi, 1999, p. 109).

O que é dito no dicionário, no Código de Direito Canônico e no jurídico, como em qualquer outra situação específica de linguagem não são apenas ordens e preceitos a serem decodificados. São efeitos de sentido produzidos em situações determinadas. Esses sentidos têm a ver com o que é dito, assim como com o que não é dito, com o que poderia ser dito e não foi.

A memória, integrando as condições de produção do discurso inclui, sempre, o contexto sócio-histórico, ideológico; tratamos a

memória como interdiscurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o saber discursivo que torna possível todos os dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva (Orlandi, 1999, p. 31).

A observação do interdiscurso nos permite remeter ao dizer do Direito Canônico a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e a identificá-lo em sua historicidade mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. O interdiscurso, a memória discursiva, sustenta esse dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos o que estamos falando, criando a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Os sentidos, então, não, retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos (Orlandi, 1999, p. 54).

A Igreja Católica revisou e publicou o Código de Direito Canônico - Codex Iuris Canonici – em 1983, apresentando como norteador de todo o Código, o seguinte princípio:

> Cân. 115 - Na renovação do Direito, deve-se absolutamente conservar a índole jurídica do novo Código, exigida pela natureza social da Igreja. Cabe, pois, ao Código propor normas para que os fiéis, em sua vivência cristã, participem dos bens que, a eles oferecidas pela Igreja, os conduzem à salvação eterna. Por conseguinte, em vista dessa finalidade, o Código deve definir e proteger os direitos e obrigações de todos e cada um em relação aos outros e à sociedade eclesiástica. Enquanto se refiram ao culto de Deus e a salvação das almas (Código de Direito Canônico, pág. XXVIII)

Volvendo o olhar discursivamente aos termos e expressões: "índole", "natureza social da Igreja, "bens a eles oferecidos", "conduzem à salvação eterna", encontramos projeções, injunções claras do jurídico sobre algo considerado espiritual. É o "povo de Deus" sendo conduzido pelas mãos da autoridade, pelas mãos do poder constituído. A condição de salvação eterna é explícita dentro do princípio norteador do Código: a salvação é destinada àqueles que cumprirem as normas da lei.

O princípio define – função conceitual -, ao mesmo tempo que protege, que salvaguarda o sujeito-religioso-de-direito. O Código apresenta, assim, uma função legislativa/conceitual e uma função

executiva/administrativa, aproximando-se dos poderes constitutivos de uma sociedade profana. A Igreja do sagrado volta-se ao profano, ao mundo material.

O Código conceitua, concede, coloca em prática; e colocando em prática suas normas, apresenta tecnologias e, nessa mesma prática busca organizar e administrar. Esta rede de significados apresentada pelo Canônico vai ao encontro de Pêcheux em "O Discurso: Estrutura ou Acontecimento" (1990), quando afirma que há sempre um recobrimento de três instâncias: a do conhecimento, no Canônico, a definição, a conceitual; a tecnológica, os meios construídos para fazer valer o que é definido e a prática, a administrativa. Essas três instâncias estão sempre funcionando na ordem do discurso. A condição essencial para o funcionamento das três instâncias é, segundo o eclesial "enquanto se refiram ao culto de Deus e à salvação das almas. Fora disso, não há nada. Se eliminarmos a condição, o Código cai por terra.

Contrapondo o Código de Direito Canônico ao Código de Direito Civil verificamos um deslizamento de nomenclatura entre seus artigos, os quais, no Canônico. passam a ser denominados "cânones".

> Cân. 96 – Pelo batismo o homem é incorporado à Igreja de Cristo e nela constituído pessoa, com os deveres e direitos que são próprios dos cristãos, tendo-se presente a condição deles, enquanto se encontram na comunhão eclesiástica a não ser que se oponha uma sanção legitimamente infligida
> Cân. 115 – As pessoas jurídicas na Igreja são, ou universalidade de pessoas ou universalidade de coisas.

A universalidade de pessoas, não pode ser constituída a não ser com o mínimo de três pessoas, é colegial, se os membros determinam a sua ação, concorrendo com a tomada de decisões, com direito igual ou não, de acordo com o direito e os estatutos; caso contrário, será não-colegial. A universalidade de coisas, ou fundação autônoma, consta de bens ou coisas, espirituais ou materiais; dirigem-na, de acordo com o direito e os estatutos, uma ou mais pessoas físicas ou um colégio" (p.46).

O Cânone 96 define quem deve submeter-se ao Direito Canônico e, pensando o sujeito-de-direito e o sujeito-religioso-de-direito verificamos que os dois conceitos estão amalgamados. Não há separação entre o sagrado e o profano. Não há limites entre o mesmo

e o diferente, quando pensamos discursivamente a linguagem; portanto, todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 1999, p. 36). Na polissemia encontramos o deslocamento, a ruptura de processos de significação. Na paráfrase, produzindo-se diferentes formas do dizer, há sempre algo que se mantém, há sempre um retorno aos mesmos espaços de dizer. Entre cânones e artigos, os espaços se encarnam pois, nesse jogo entre o dito, o já-dito, o a se dizer, os sujeitos e os sentidos se movimentam. Esse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, comprova o confronto entre o simbólico e o político, pois todo dizer é marcado ideologicamente, produzindo nos sentidos, efeitos do jogo das língua inscrito na materialidade da história.

Nos textos do Civil e do Canônico encontramos um jogo de palavras que nos remete à paráfrase, levando-nos a compreender o espaço entre o sagrado e o profano.

O indivíduo, sendo interpelado pela ideologia, individualiza-se pelo Estado, criando sua forma-sujeito; percebemos, então, na materialidade discursiva uma paráfrase possível entre a ordem jurídica e a ordem canônica. No discurso jurídico, o indivíduo é introduzido em determinada instituição, tornando-se sujeito de direito e deveres. Assim, ele é "incorporado à Igreja de Cristo", "na comunhão eclesiástica" tornando-se da mesma forma um sujeito de direito e deveres.

Civil e Canônico, duas formações discursivas que se relacionam através de uma "aliança", ou mesmo, por uma sustentação mútua, ou seja, o que uma "ordem' diz, não nega o que a outra diz; utiliza outros termos, outras colocações, mas está funcionando no mesmo espaço discursivo. Portanto, no ponto de vista da "ordem" e enquanto instituição, Estado e Igreja não se contrapõem, ocupam o mesmo espaço simbólico.

Em "Nota de Rodapé" apresentada ao cânone 96, buscando discursivamente não deixar "escapar" o sentido do cânone, encontramos a expressão "dignidade inerente à pessoa humana", o que parafraseia no jurídico as expressões definitórias do sujeito-de-direito, "personalidade", "aptidão", "ser capaz", as quais projetam uma extensão da personalidade jurídica sobre o cristão. Pelo próprio fato de possuir a personalidade jurídica, todo homem é sempre jurídico, mesmo na Igreja. Através dessas paráfrases podemos

perceber que, referente à "ordem", o espaço eclesiástico não está separado do espaço jurídico.

Observando a opacidade do cânone 115, no tocante às expressões "universalidade de pessoas e universalidade de coisas" encontramos um possível diferencial entre a ordem jurídica e a canônica. Compreendemos entre "pessoas" e "coisas" um deslizamento de efeito metafórico. O que é um bem espiritual, os homens têm conhecimento, mas, o que seria uma coisa espiritual?

O discurso jurídico jamais falará de bem espiritual, quando muito falará de danos morais, pois um bem espiritual não será objeto de jurisdição do Estado. Esse deslizamento do poder da Igreja torna-o muito maior sobre as pessoas, ocorrendo um alargamento para o espiritual. O Direito Civil não obedece a uma divisão entre o espiritual e o temporal, enquanto, no Canônico encontramos o espiritual, o sagrado e o temporal, profano. No discurso religioso há uma desigualdade entre o plano espiritual e o temporal de tal forma que o plano espiritual governa o temporal. Não existindo uma passagem direta de um para outro porque, para passar de um para outro esbarramos em um ritual.

Os ritos de passagem desempenham um papel importante na vida do sujeito-religioso-de-direito. Todos os rituais de passagem exprimem uma concepção específica da existência humana. Nascimento, casamento e morte envolvem sempre uma mudança de vida, um ritual de passagem.

Pensamos o batismo, uma vez nascido o homem ainda não é verdadeiramente homem; deve nascer uma segundas vez, espiritualmente. Os Sacramentos têm essa função de "passar", de construir pontes entre o sagrado e o profano. Por ocasião do casamento ocorre também um rito de passagem de um grupo sócio-religioso a outro. O recém-casado abandona o grupo dos celibatários para participar do grupo dos chefes de família. No que diz respeito à morte, os ritos, aparentemente mais simples, são os mais complexos; a morte de uma pessoa só é reconhecida "oficialmente" quando da realização da missa de sétimo dia, momento em que a alma do fiel encontra seu descanso.

No mundo profano encontramos uma secularização da morte, do casamento e do nascimento, apesar de subsistirem recordações e nostalgias de comportamentos religiosos abolidos (Eliade, 1992, p.

150). A ordem jurídica dispõe sobre o plano material e seu locutor é o próprio homem enquanto o locutor do espiritual é Deus, mesmo que Deus, muitas vezes, se faça representar através do sacerdote, seu representante "legal". A ordem canônica sustenta-se no jurídico e o direito também se aproveita disso pois o sujeito capitalista deve ser um ser modelarmente cristão: um ser com direitos e deveres.

Muitas coisas estão funcionando no sagrado sem percebermos quando o profano se manifesta. Há, muitas vezes, uma mobilização não dita – "universalidade de pessoas ou(e) coisas" - que sustenta o jurídico, instaurando-se o silêncio. Em Análise de Discurso, interpretamos o silêncio, não como possibilidade de significação, mas como fonte de sentido. O simbólico, lugar onde se realiza a ideologia, não permite que tudo seja dite e, ao mesmo tempo, o que é dito não é de todo acessível ao sujeito, portanto, a análise do silêncio nos permite averiguar o modo como o silêncio instaura processos significativos complexos que só podem ser observados na materialidade discursiva.

Muitas vezes apagamos, na materialidade discursiva, o que não queremos dizer, através do preenchimento desse espaço com outro dizer. O silêncio trabalha, assim, os limites das formações discursivas, determinando, consequentemente, os limites do dizer, e permitindo explorar a incompletude da linguagem.

Deparamo-nos, no espaço entre o sagrado e o profano, com um jogo muito colado entre os dois, fornecendo evidências para que o sujeito-de-direito e o sujeito-religioso-de-direito "funcionem" bem dentro de uma sociedade. Olhando, quantificadamente a Lei ("ordem"), no livro do Êxodo, a lei é formulada em quatro extensos capítulos – 20 a 23 – e no Código de Direito Canônico é minuciosamente conceituada e descrita do cânone 1400 ao cânone 1752, portanto, 352 cânones sobre o funcionamento jurídico/profano da Igreja.

Concluindo, os tribunais do júri trazem, no alto de suas paredes, uma cruz com o Cristo crucificado e, volvendo nosso olhar do não-verbal para o verbal, percebemos a "sacralidade" do jurídico: a união do espaço entre o sagrado e o profano, através da cruz.

Trabalhando a incompletude da linguagem, através do silêncio, em suas formas e fórmulas, talvez possamos encontrar deslocamentos possíveis para o sagrado e o profano. Sentimo-nos como alguém que, ao caminhar "encontrou uma elevação, e nela se detém pata tomar

fôlego, ao mesmo tempo que olha para o muito que ainda resta andar".

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da Sociedade L´Institution Imaginaire de la Societé**. Trad. Guy Reynard, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CÓDIGO DIREITO CANÔNICO. Edição de bolso, Edições Loyolla, 1991.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Aurélio Buarque de Hollanda, 8ª edição, Ed. Moderna, 1990.

EDELMAN, Bernard. **La practica ideologia del derecho. Elementos para uma Teoria Marxista del derecho.** "Le Droit saisi par la photographie". Trad. Roque Carrion Wam. Madrid: Ed. Tecnos, 1980.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: A essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, Querer dizer.** Prefácio Eni P Orlandi, Ed Hucitec, 1992.

HENRY Paul. A história não existe? In **Gestos de Leitura**: Da história no discurso. Org. Eni Pulcinelli Orlandi, Campinas, Ed UNICAMP, 1994,

MARITAIN, Jacques. **Os direitos do homem**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MIALLE. **Introdução Crítica ao Direito.** Trad. Ana Prata, Ed Lisboa, Portugal 1979.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito** / P 36.a ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Ed. Pontes, 1983.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Ed Unicamp, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Sociedade e Linguagem. Ed Unicamp, 1999.**

PÊCHEUX Michel**. Análise Automática do Discurso**. Ed Unicamp. 1975.

PÊCHEUX Michel. **Semântica e Discurso.** Trad Eni P Orlandi, Pontes, 1990.

PÊCHEUX Michel. **Discurso Estrutura ou Acontecimento.** Trad, Eni Orlandi, Pontes 1990/1997.

REDFIELD, M. **Uma mente inquieta.** Trad. Waldeia Barcellos. Ed Martins Fontes, 1ed. 1966.

A BNCC DE GEOGRAFIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NUMA PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Regina Celly Nogueira da Silva (UEPB)[1]
Marcio Balbino Cavalcante (UFPB)[2]

Introdução

O contexto atual apresenta um cenário de minimização dos direitos sociais, políticos e civis, em que a educação propõe um projeto que se distancia da formação humana e crítica e busca a formação da classe trabalhadora para a venda de sua força de trabalho qualificada. Entre as recentes medidas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compõe a área das Ciências Humanas, juntamente com a História, Sociologia e Filosofia. Esse documento estabelece que a área supracitada deve proporcionar aos discentes a capacidade de interpretar o mundo através da compreensão dos processos sociais, políticos e culturais, de atuar de forma ética, responsável e crítica diante das interações sociais e naturais no espaço geográfico (Brasil, 2018b).

Por conseguinte, a Geografia possui uma importância ímpar no currículo escolar e passou por inúmeras mudanças nas últimas décadas objetivando, cada vez mais, uma forte aproximação com a realidade dos discentes. No entanto, ainda é perceptível nas escolas, tais conteúdos serem ministrados de forma conteudista, fragmentada, fora de contexto e cobrados a partir do uso exacerbado da memorização, o que resulta na sua desvalorização. Ademais, uma das razões dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos que dificultam as

[1] Doutora em Geografia pela USP, Professora do Departamento de Geografia da UEPB - Campus Guarabira, http://lattes.cnpq.br/9716913793030710 E-mail: reginacellyn@gmail.com
[2] Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Geografia da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e da Secretaria Municipal de Educação e Cultural do município de João Pessoa. E-mail: profmarciobalbino@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/6684625267946878

relações entre teoria e prática (Cavalcante *et. al.*, 2020). Nessa linha de raciocínio, outra preocupação é com a formação dos docentes, que precisam conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional brasileiro, entre elas, a elaboração da BNCC para a área de Geografia.

Apesar dos problemas apontados anteriormente, a Geografia tem um papel singular na formação integral dos cidadãos, pois, ao abordar a relação entre a sociedade e a natureza e as transformações no espaço geográfico com suas diversidades e especificidades, é também responsável pela construção da cidadania através da reflexão constante sobre a produção do espaço em que ele vive e constrói (Gusmão, 2021).

Sendo assim, a BNCC atual, ao reestruturar o currículo escolar, destaca que o estudo da Geografia é uma oportunidade para o educando compreender o mundo, possibilitando o protagonismo na perspectiva de melhores condições de vida (Brasil, 2018b). Com isso, entende-se que os temas relacionados à ciência geográfica são importantes para o entendimento da dinâmica natural do planeta, na compreensão da gênese dos processos naturais e das intervenções humanas, o que é essencial para entender os problemas socioambientais que afligem a sociedade. Nesse contexto, o objetivo foi investigar como as políticas de cunho neoliberal presente no atual contexto do Ministério da Educação que definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, principalmente com ênfase na etapa do ensino médio.

Esse texto resulta de uma pesquisa qualitativa realizada na Escola Estadual de Ensino Integral Fundamental e Médio José Soares Cavalcanti, na cidade de Guarabira –PB a partir da análise de fontes bibliográfica e documental em que se discutiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017).

Neste contexto, trata-se de uma abordagem qualitativa, baseada nos princípios da pesquisa descritivo-explicativa, no que se refere aos seus objetivos, visando obter informações para diagnosticar, registrar, relatar os acontecimentos e as problemáticas da forma como se encontram na realidade (Marconi; Lakatos, 2021).

BNCC e a Formação do Professor de Geografia

Os novos meios de desenvolvimento do período denominado técnico-científico-informacional, demonstram diferentes alternativas a serem trabalhadas em sala de aula. Porém, esses meios sozinhos não geram a formação acadêmica. É preciso uma base adequada e uma formação coerente, por parte do professor, para que o aluno consiga se desenvolver, da melhor forma possível, na sociedade do conhecimento, pois:

> É essencial que, antes da utilização de qualquer recurso técnico nas aulas, o professor entenda a importância da leitura e da escrita para o funcionamento do sistema cognitivo do aluno. O aparato tecnológico não pode substituir a importância de investigar para aprender, mas deve ser considerado apenas um meio do processo investigativo (Passini, 2015, p. 81).

Ao considerar as diretrizes da Geografia, quanto a sua função na Educação Básica, emerge, sobretudo, a importância de refletir acerca das principais incógnitas dessa relação. Surgem as dúvidas: o que se deve ensinar em Geografia? Ela serve para quê? Qual o papel dela como uma disciplina escolar na Educação Básica?

No Ensino Médio, os estudantes de Geografia devem "compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial" (Brasil, 2006, p. 43). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas no ano de 2002, situam a formação inicial e continuada do professor, favorecendo uma visão mais crítica, com o fortalecimento de vínculos entre as instituições de Ensino Superior e a Educação Básica (Brasil, 2015). Esse documento, na visão de Morais, Alves e Bueno (2019, p. 172) "indica que não é possível analisar a construção de aprendizagens desvinculadas de reflexões que vão além da sala de aula e que, de igual maneira, afetam a atuação desses profissionais".

Neste sentido, a visão de uma formação pautada no tradicionalismo é combatida. Contudo, Morais, Alves e Bueno (2019, p. 174) reforçam a falta de uma articulação entre os conteúdos às metodologias de ensino, não preconizadas pelos documentos oficiais. São evidenciados "pontos convergentes, a exemplo das concepções

em torno da necessidade de ampliar a associação entre a pesquisa e o ensino, de articular teoria e prática e construir um currículo menos fragmentado, que integre as áreas essenciais para a formação do professor.

Abrantes (2018) considera a nova reforma do ensino médio uma *contrarreforma*, uma vez que ela faz parte do desmantelamento pelas políticas neoliberais das reformas que visavam assegurar que o Estado atuasse para amenizar os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo e agravadas nas crises econômicas que passaram a se suceder em períodos de tempo mais curtos.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), define os conhecimentos essenciais que os alunos da Educação Básica devem apreender (Brasil, 2018b). A Base reitera o papel fundamental do diálogo nos planejamentos educacionais em níveis escolares diferenciados, compreendidos desde a esfera municipal às ações federais: "[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes" (Brasil, 2018b, p. 15).

De acordo com a BNCC:

> Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018b, p. 357).

A Geografia representa uma importância ímpar no currículo escolar. É certo que, nas últimas décadas, a ciência geográfica passou por inúmeras mudanças, objetivando cada vez mais forte uma aproximação com a realidade do educando. Porém ainda é visível em nossas escolas uma ciência conteudista e fragmentada, fazendo com que, muitas vezes, haja uma perda de identidade. Uma das razões

dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos, fator que dificulta as relações entre teoria e prática. O acadêmico de Geografia deve conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional atual, entre elas, a elaboração e aprovação da BNCC para a área de Geografia. Assim, a Geografia é uma disciplina que proporciona uma consciência crítica sobre o espaço geográfico.

A Base estabelece quatro eixos temáticos para o ensino dos conteúdos relativos à Geografia, apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Eixos temáticos para o ensino de Geografia

Espaço Geográfico	**Território e Sociedade**	**Paisagem e Lugar**	**Espaço e Natureza**
Os alunos aprendem sobre a organização e a produção do espaço, as formas de ocupação humana, as relações de poder e as transformações socioespaciais.	Aborda as relações entre sociedade e espaço, a diversidade cultural, a formação territorial brasileira e as questões socioambientais.	Trata da análise e interpretação das paisagens, dos lugares e das identidades culturais. Os alunos aprendem a reconhecer as características físicas e humanas das paisagens, bem como as diferentes representações do espaço geográfico	Aborda as relações entre sociedade e natureza, os problemas ambientais, a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade.

Fonte: Brasil (2018b).

A respeito do papel da Geografia, Castrogiovanni (2013) afirma que ela deve:

> [...] priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido. Devemos conhecer a psicogênese das operações e representações do espaço-temporal, assim como suas questões socioespaciais (Castrogiovanni, 2013, p. 85).

Atentando às rotinas do cotidiano escolar, Castellar e Juliasz (2017), ressaltando a concordância entre a prática pedagógica, o planejamento educacional, a construção curricular e as metodologias de ensino, vão ao encontro daquilo que prescreve a BNCC. É importante que o planejamento diário dos professores e as propostas de organização das redes de ensino e das escolas, acompanhem as especificidades de suas realidades contextuais, nas quais estão inseridos professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

A Geografia Escolar Frente à Reforma do Ensino Médio e a Implantação da BNCC

A Geografia Escolar, a ser então praticada, com base nas definições da BNCC, precisa superar as limitações descritivas predominantes, e orientar para uma prática de ensino e aprendizagem que inclua a concepção de raciocínio geográfico. Dessa maneira, o texto supracitado faz referência também ao uso pelo professor dos princípios do raciocínio geográfico (Brasil, 2018b), a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Para isso é necessário que o acadêmico em Geografia, no desenvolvimento de seu estágio, amplie a reflexão sobre as relações existentes entre o método da ciência e a didática específica da área, "facilitando a materialização do conhecimento adquirido em sala de aula" (Passini, 2015, p. 171).

A Base orienta que a ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (Brasil, 2018b, p. 361).

O presente documento, ao afirmar que a função maior do ensino de Geografia é fornecer ao aluno a capacidade de pensamento espacial, deve assegurar a apropriação dos conceitos fundamentais da disciplina, reverberando parte expressiva da pesquisa na apreensão do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Antunes (2010) destaca a importância de se ensinar e de aprender Geografia, para que os alunos possam construir e compreender o espaço em que vivem, fazendo a 'leitura do mundo'.

É perceptível que a BNCC apresenta a concepção de raciocínio geográfico para fundamentar e expressar a atribuição de leitura de mundo, por meio do pensamento espacial. Assim, o documento expressa que a grande contribuição da Geografia aos alunos na Educação Básica é:

> Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018b, p. 360).

Desse modo, compreende-se que o currículo e os programas educacionais são necessários para que se tenha uma educação escolar de qualidade, devendo estar embasada na relação entre professores e alunos. É oportuno afirmar que o currículo, seja ele formal, vivido ou oculto, escrito, falado ou velado, é uma produção cultural, uma prática social de poder e de significação de caráter relacional (Lopes; Macedo, 2011). Percebe-se, a importância da formação do professor em Geografia para gerar indivíduos críticos sobre as transformações sociais.

É preciso que se tenha maior atenção aos direcionamentos da Geografia na Educação Básica, principalmente em relação a forma como são apresentados os conteúdos curriculares aos discentes. Dessa forma, a BNCC, em escala nacional, encontra diversos obstáculos, frente a um país de dimensões continentais e até mesmo, por sua escrita pobre de contextualização e historicidade, o que mostra o seu verdadeiro caráter, que é a educação compreendida a partir de um viés do mercado, pois como de praxes, as disciplinas de cunho reflexivo perdem espaço na Base Curricular (Alves; Santos; Oliveira, 2020).

É importante salientar que por meio da Geografia pode-se aprender e utilizar os conhecimentos no dia a dia. A prática docente, de acordo com Pimenta deve buscar desenvolver nos alunos "conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano" (Pimenta, 2018, p. 17-18).

No ensino de Geografia, faz-se necessário que os estudantes vivenciem o espaço geográfico e os elementos nele contidos, possibilitando aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula, levantando novas possibilidades analíticas. É nesse contexto que se insere o trabalho de campo, reconhecido como um instrumento valioso no processo de apropriação do real, importante recurso para o como complemento do ensino em sala de aula, mediatizado pelo *olhar geográfico*, do observador, sobre o ato de construção e de 'desconstrução' do espaço geográfico (Cavalcante, 2016).

Para a geografia escolar, os planejamentos curriculares propõem o ensino e a aprendizagem, a partir das unidades temáticas, utilizadas pelo docente para a construção do planejamento didático.

> A distribuição dos conteúdos por unidades permanece bastante utilizada na elaboração dos programas e planejamentos de ensino e em sua aplicação na sala de aula. Nesse tipo de organização, há a tendência de considerar os saberes prévios dos alunos e inserir esses conhecimentos na realidade próxima (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 118).

Portanto, na Educação Básica, o futuro professor de Geografia deve refletir sobre os conceitos e categorias geográficas e suas materialidades no cotidiano dos alunos; discutir as questões ambientais locais na perspectiva global; estudar a noção de escala espaço-temporal pela leitura e interpretação das paisagens, bem como os conceitos básicos de cartografia, como espacialidade, localização, entre outros. Isso considerando os aspectos conceituais aliados aos procedimentais e atitudinais, inerentes à ciência geográfica, bem como à formação humana.

É fato que os documentos oficiais remetem à certo tradicionalismo e isso não é diferente em relação aos conteúdos da Geografia. "As citadas propostas, por seu turno, supervalorizam a memorização de informações compartimentadas e distantes da realidade vivenciada, prática que caracteriza a Geografia Escolar Tradicional" (Guerra, 2020, p. 4). Esse ensino tem sido marcado por conservadorismo político e uma educação reprodutivista, voltado à submissão dos sujeitos. Por esse motivo, há o desafio pela resistência ao reprodutivismo e conteudismo, favorecendo a formação para a

cidadania de forma holística, constituindo novos significados para a atividade educativa.

Considerações Finais

O presente artigo constatou que o enfoque motivador a ser dado ao ensino de Geografia deve considerar a forma de ensino do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula a partir do momento em que se compreendem os motivos que geram o desinteresse dos alunos e a ausência de uma maneira de se abordar os conteúdos de forma a aguçar a curiosidade e a criatividade, fazendo com que o aluno seja capaz de construir o conhecimento de maneira independente. Dentro desta perspectiva, a pesquisa escolar visa dinamizar a construção/reconstrução de conhecimentos proporcionando ao aluno uma formação política, crítica e social plena, fazendo-o atuante.

Desta forma, a linguagem adequada para o ensino de Geografia deve estar relacionada à realidade que permeia os fatos e acontecimentos cotidianos e as mudanças que ocorrem no mundo, buscando sempre fazer um paralelo entre a história passada e os acontecimentos do presente, deixando de lado aquela metodologia na qual se enfatizava a memorização, tendo como consequência o desinteresse dos alunos pela disciplina.

No caso da BNCC, que deveria agir como instrumento capaz de diminuir as disparidades educacionais, essa é contraditória, principalmente quando visa a homogeneização da Educação, pois não dá para homogeneizar a educação e no mesmo momento torná-la crítica, uma vez que os alunos não têm a mesma realidade social, cultura e, principalmente, econômica.

É importante frisar que no ensino de Geografia motivador deve ser levada em consideração uma linguagem didática com aspectos relacionados à interação do aluno com o lugar e o mundo, inserindo o cidadão neste universo. Dessa maneira, conclui-se que a motivação nas aulas tem um caráter estratégico que busca além de transmitir conhecimento ao cidadão, ajuda-o a compreender a estruturação e a organização do espaço geográfico.

Referências

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: Luciana Aparecida Araújo Penitente; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Stela Miller. (Org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. 1. ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018. p. 125-148.

ANTUNES, Celso. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ALVES, M. M. S.; SANTOS. W. L.; OLIVEIRA, E. S. de. Diversidade cultural versus homogeneização: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3. p. 181-191, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/implicacoes-na-educacao . Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. (Volume 3). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. 2018. **Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018a**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file . Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 10 jan. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Educação geográfica e pensamento espacial**: conceitos e representações. Acta Geográfica, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula** – práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2010. p. 83-85.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. Nos caminhos da Geografia: a importância do Trabalho de Campo no processo de ensino-aprendizagem. *In:* CANANÉA, F. A. (org.). **Educação**: Olhares diversos. João Pessoa: Imprell, 2016. p. 161-177.

CAVALCANTE, M. B.; LIMA, E. R. V.; VITAL, S. R. O.; ARRUDA, L. V. PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: caminhos para o professor-pesquisador. In: CANANÉA, F. A. (org.). **Territórios de aprendizagens**: marcos de reflexão e ação. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 127-145.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-9, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530/5197 . Acesso em: 08 jan. 2025.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira. Planejamento no ensino do raciocínio geográfico: a espacialidade prevista no plano de aula. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 114-120, 2021. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3663 . Acesso em: 08 jan. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; BUENO, Miriam Aparecida. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 170–186, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55870 . Acesso em: 13 jan. 2025.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib. Análise dos planos de ensino da geografia. **Terra Livre**, *[S. l.]*, n. 2, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/46 . Acesso em: 13 jan. 2025.

PONTUSCKHA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

EMOJIS E SUA FUNCIONALIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO COMUNICACIONAL DIGITAL

Elãne Santos Damasceno Rodrigues (UFPI) [1]
Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI) [2]

Introdução

O avanço tecnológico tem trazido mudanças expressivas para a sociedade nas últimas décadas, com seus efeitos sendo visíveis na maioria das esferas da sociedade. Não por acaso, tais mudanças também adentraram à nossa comunicação, ou seja, na linguagem. Por se tratar de um sistema vivo e dinâmico, a língua está em constante transformação no tempo e espaço geográfico. Ela se adapta às novas demandas sociais para servir aos seus falantes. Como exemplo, podemos citar o *emoji*, recurso presente no espaço digital, que é comumente utilizado junto à linguagem escrita para comunicar uma mensagem.

O crescente interesse pelo digital se dá devido a diversos fatores, como destaque, podemos citar a praticidade e rapidez na troca de informações. Levando em conta o crescente número de pessoas que adotam os recursos digitais para se comunicarem, surge uma pergunta: o uso de *emojis* atende às demandas da comunicação em contextos interacionais digitais?

A fim de responder essa pergunta, postulamos como objetivo deste trabalho analisar a utilização dos *emojis* na comunicação em contextos comunicacionais digitais, mais particularmente, no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Deste modo, ao longo do trabalho buscaremos caracterizar os *emojis*, bem como refletir sobre sua importância enquanto linguagem não-verbal e descrever o seu uso como recurso linguístico no meio digital com a finalidade de comprovar que, por meio da utilização dos *emojis*, a linguagem tem se adaptado aos ambientes digitais tornando-se mais dinâmica e conveniente. Ademais, esta adaptação engloba questões

[1] UFPI – Universidade Federal do Piauí; Graduação; E-mail: elanedamasceno06@ufpi.edu.br.
[2] UFPI - Universidade Federal do Piauí; Doutorado; E-mail: gorethvarao@ufpi.edu.br.

relacionadas à dimensão extralinguística, abordando elementos como expressões faciais, gestos e entonação vocal, com o propósito de transmitir os sentidos pretendidos pelo emissor.

A primeira parte deste trabalho consiste em uma breve discussão teórica pertinente para compreendermos o *emoji* enquanto elemento linguístico. Na segunda parte, discute-se os resultados obtidos a partir da análise das mensagens selecionadas por intermédio do aplicativo de mensagens WhatsApp.

Discussão Teórica

Com origem no Japão, os denominados emojis são pictogramas utilizados no meio digital para exercer uma comunicação, pois permitem a expressão de sentimentos, ideias e atitudes, entre outros.

Segundo Paiva (2016), os primeiros *emojis* foram criados pelo japonês Shigetaka Kurita para a NTT Docomo, uma companhia de telefonia móvel do Japão, na década de 90. A inspiração de Kurita para a criação dos *emojis* se deu através de mangás, caracteres chineses e placas de rua. O criador procurou "símbolos que transmitiam, instantaneamente, pensamentos ou emoções sem inspirar sentimentos de gosto ou desgosto fortes na forma como uma imagem poderia representar." (Negishi, 2014, *apud* Paiva, 2016, p. 383). O resultado foram 176 imagens que se tornaram base para os *emojis* seguintes.

De acordo com Tenório (2018, p. 130), "o mundo digital requer uma própria linguagem, uma linguagem que dê conta das variadas formas que temos para entrar em interação com o mundo à nossa volta". Tal pensamento se relaciona ao motivo da língua ser sempre mencionada como um organismo vivo. Entretanto, Marcuschi (2004) argumenta que as mudanças na comunicação ocasionadas pela tecnologia não se referem necessariamente à criação de uma nova palavra ou estrutura gramatical, "mas uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa" (Marcuschi, 2004, p. 7).

Imagine uma roda de conversa entre amigos realizada presencialmente em comparação com uma feita de maneira virtual: na primeira, temos o uso abundante da linguagem oral e de recursos extralinguísticos (gestos, expressões faciais, altura do tom da voz) que

contribuem para a clareza da comunicação. Já na segunda, apesar de haver recursos que permitem a oralidade, o que prevalece é a linguagem escrita. Dessa forma, os recursos extralinguísticos que são tão importantes na oralidade para transmitir com clareza nossas intenções comunicativas nem sempre estão aptos para utilização no meio digital, e a solução para preencher a lacuna deixada por tais elementos é a utilização de outros recursos disponíveis neste espaço, como os sinais gráficos, que demonstram o ritmo e entonação com a qual deve ser lida determinada mensagem, e também os *emojis*, que não só demonstram o ritmo e a entonação como também as expressões faciais e gestuais utilizadas em uma conversa.

Assim, podemos considerar os *emojis* como uma linguagem própria do digital, que se destaca nas redes sociais por oferecer aos usuários uma forma de comunicação que engloba essa praticidade que é tão buscada na sociedade atual. A utilização dos *emojis* oferece, por vezes e com rapidez, mensagens cheias ou parcialmente dotadas de sentido, como também proporciona que uma mensagem verbal escrita tenha seu sentido intensificado ou suavizado com a presença destes.

Outra característica dos *emojis* como recurso linguístico é o seu uso como elemento dêitico. Na língua, os elementos dêiticos assumem a função de apontar elementos da situação da enunciação. Para Benveniste (1988 *apud* Pinheiro, 2018, p. 25-26) o que define a dêixis é "a relação do indicador (quer seja de pessoa, tempo ou lugar) e a presente instância do discurso". Dessa forma, nos atos comunicativos interacionais, os elementos dêiticos desempenham o papel fundamental de direcionar e especificar a localização e identificação de pessoas, objetos ou eventos aos quais estamos nos referindo no exato instante em que estamos nos expressando.

Quanto aos tipos de elementos dêiticos existentes na língua, Levinson (2007) os classifica da seguinte forma: dêixis de pessoa, dêixis de tempo, dêixis de lugar, dêixis de discurso e dêixis social. Para efeitos de análise, o presente trabalho observará apenas os *emojis* que funcionam como dêiticos de pessoa ou de discurso (Levinson, 2007), por considerá-los mais predominantes nas conversas analisadas.

A fim de compreender melhor os *emojis* e seu uso, é importante abordar os estudos da Multimodalidade e da Semiótica

Social, pois ambos se relacionam entre si e tecem contribuições para o presente trabalho.

Os estudos da multimodalidade "centram-se em compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar" (Santos, 2011, p. 3). Tratando-se da multimodalidade, muitos textos são construídos combinando escrita, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, além de considerar o enquadramento, a perspectiva da imagem e os espaços entre elementos.

De acordo com Santos e Pimenta (2014), a Semiótica Social surgiu na década de 1980, na Austrália. A teoria em questão marca o início dos estudos semióticos sociais voltados para textos multimodais ao considerar os diversos outros modos semióticos que acompanham o modo verbal para a construção do significado. A Semiótica Social leva em consideração que os signos são motivados em "uma conjunção de significantes e significados não arbitrária, sendo o processo de criação da mensagem complexo e oriundo da história psicológica, social e cultural de seu autor, focado a partir de um contexto específico" (Santos, 2011, p. 2). Assim, o signo é resultante do interesse do autor do texto, que determina suas escolhas pensando em quais serão as mais apropriadas ao seu propósito comunicativo.

Tendo em vista o que foi discutido, é válido falar sobre níveis importantes na teoria da Semiótica Social desenvolvidos por Kress e Van Leeuwen (1996 *apud* Santos e Pimenta, 2014, p. 301): o da representação e o da comunicação. O nível da seleção de uma representação é baseado naquilo que o autor entende como sendo a mais próxima e melhor maneira de expressar o significado pretendido por ele. Já o nível da comunicação significa que se for escolhida uma representação considerando ser o modo mais apropriado para aquele contexto social e cultural, pode-se entender que a escolha feita será interpretada da melhor forma.

Portanto, com base na fundamentação teórica apresentada, considera-se que os *emojis* representam não apenas uma inovação tecnológica, mas também uma transformação significativa na maneira como os indivíduos interagem e constroem sentidos na comunicação contemporânea.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é documental com abordagem qualitativa, por meio da qual se selecionou 7 (sete) mensagens do *WhatsApp*, para compor o *corpus* de análise, de acordo com os critérios: mensagens que possuem um ou mais *emojis* em sua construção e que carregam traços semânticos. Após a coleta dos dados, a análise do *corpus* foi realizada com base nas reflexões e concepções teóricas apresentadas neste texto.

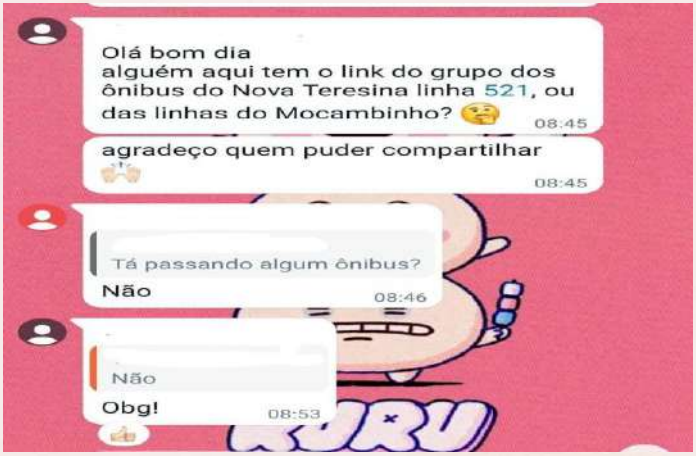
Com o intuito de manter a confidencialidade, privacidade e segurança dos indivíduos envolvidos nas conversas, optamos por ocultar informações pessoais visíveis no chat de conversas, tais como número de telefone, nomes e fotos. Posto isso, podemos prosseguir com a análise.

É de comum acordo que, quando se usa a linguagem, busca-se transmitir uma mensagem a alguém. Por esse viés, segundo Santos (2011), o processo de criação de uma mensagem é perpassado pela história psicológica, cultural e social de seu autor. É correto afirmar que o mesmo ocorre no processo de recepção, uma vez que a mensagem será interpretada por um indivíduo que possui vivências distintas.

Dessa forma, nas interações diárias, articula-se uma série de estratégias linguísticas, para alcançar o propósito comunicativo pretendido. Segundo Kress (1995, *apud* Santos, 2011), no âmbito digital, os artefatos linguísticos postos em interação nas mensagens são variados, constituindo assim um espaço multimodal, no qual as diversas linguagens funcionam como um complemento da outra.

Por conta do espaço destinado a este texto, serão apresentados apenas alguns exemplos da análise realizada na pesquisa.

MENSAGEM 1



Fonte: Trecho de conversa em grupo do *WhatsApp* coletada no dia 05/03/24.

Na mensagem 1, o emissor dirige-se ao grupo do *Whatsapp* para questionar se alguém possui o link dos grupos de determinados ônibus. Observa-se que o texto verbal emitido pelo emissor é acompanhado, no final, de um *emoji*.

O *emoji* '🫤' utilizado na primeira mensagem, segundo o site Emojipédia (2024), pode possuir dois sentidos: "é utilizado para ponderar/questionar ou menosprezar algo ou alguém". Nessa perspectiva, observando o contexto da mensagem, pode-se dizer que ele funciona como um intensificador de sentido ao texto, visando pontuar que se trata de um questionamento do emissor. O sinal gráfico '?' já seria suficiente para o interlocutor entender que se trata de uma pergunta, mas com a inserção do *emoji* '🫤', o sentido da mensagem é intensificado, dando a entender que o emissor está pensando profundamente sobre este questionamento.

O *emoji* '🙌' é um pictograma que representa "duas mãos levantadas no ar, celebrando sucesso ou outras situações festivas" (Emojipédia, 2024). Conforme Santos (2011), os itens postos em um texto não são distribuídos aleatoriamente; há uma motivação por trás

da utilização de um item ao invés de outro. Pode-se inferir que o emissor da mensagem usou o *emoji* '🙌' com a finalidade de intensificar o sentido de sua mensagem de agradecimento/celebração àqueles que compartilharem o link do grupo dos ônibus citados por ele. Ao fim da conversa, temos o *emoji* '👍' funcionando como uma reação, recurso do *Whatsapp* que permite a escolha de um *emoji* para demonstrar um sentimento ou reação a respeito de alguma mensagem enviada.

MENSAGEM 2

Fonte: Trecho de conversa da pesquisadora coletada do *WhatsApp Web no dia 07/03/24*.

Na mensagem 2, temos a situação em que é questionado se há alguém no grupo que foi à reunião sobre a festa que ocorreria numa sexta-feira. As respostas emitidas são positivas. Entretanto, uma dessas respostas ao questionamento é respondida através do *emoji* '🙋', que, de acordo com o Emojipédia (2024), representa alguém levantando a mão.

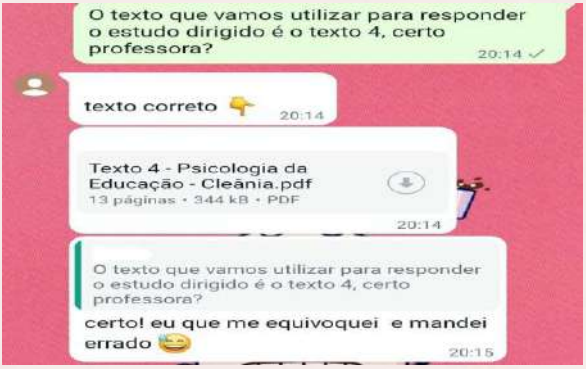
A gesticulação é um dos elementos que constitui a comunicação não-verbal. De acordo com Pinheiro (2018), a gesticulação é uma das funções das dêixis. Não é incomum vermos alguém levantar a mão para indicar que está presente em algum lugar.

Foi o que ocorreu na conversa relatada na mensagem 2, o interlocutor utilizou-se do recurso digital *emoji* para dizer ao emissor

da mensagem que ele esteve presente na específica reunião. Desse modo, é possível caracterizar tal recurso como um elemento da dêixis pessoal, pois representa, no momento da interação, a resposta substituindo o pronome pessoal de 1° pessoa 'eu' pretendida pelo interlocutor.

Na mesma conversa, mais abaixo, há mais uma situação similar: ao perguntar sobre quem ficou responsável pelos refrigerantes da festa, o emissor recebe a resposta contendo um *emoji* com um dedo indicador '👊' apontado ao visor, que neste contexto representa a palavra 'você/tu', em assimilação ao gesto de apontar para alguém em uma conversa face-a-face.

MENSAGEM 3



Fonte: Trecho de conversa desta pesquisadora coletada do *WhatsApp* no dia 05/03/24.

Na mensagem 3, temos dois *emojis*, mas, somente o primeiro '👇', ocorre como um recurso dêitico, mais precisamente dêixis de discurso, uma vez que remete a certa parte do texto, substituindo um advérbio locativo como 'aqui' ou uma expressão referencial como 'no documento/arquivo abaixo'. O *emoji* '😅' age como um elemento para representar o comportamento/emoção de vergonha da professora diante da situação. Como pontua Levinson (2007), a dêixis discursiva utiliza-se de pronomes, advérbios ou expressões referenciais para indicar determinadas partes do texto.

No corpo da mensagem 3, ao ser questionada se o texto 4 era o correto para a resolução da atividade, a professora se dá conta que,

anteriormente, havia enviado o texto incorreto, visto que nas mensagens seguintes ela envia o documento correto e esclarece aos alunos que havia se equivocado e mandado o texto errado. A fim de esclarecer o mal-entendido, ela envia a mensagem que indica o texto certo.

A professora então envia o documento do texto e em sua mensagem anterior a esta, esclarece através da linguagem verbal escrita 'texto correto' e do *emoji* '👇' que aquele trata-se do texto 4, que deverá ser utilizado para o estudo. Podemos entender o seguinte trecho: "texto correto 👇" como "texto correto no documento abaixo" ou "texto correto aqui".

É interessante perceber o modo que ela utiliza para mostrar aos alunos o texto a ser utilizado na atividade, pois recorre ao elemento imagético (*emoji*) em vez da escrita verbal para indicar sobre qual texto ela está falando. Isso caracteriza o nível da representação, conforme Kress e Van Leeuwen (1996, *apud* Santos e Pimenta, 2014), pois o signo resulta dos interesses do emissor que o escolhe como a mais próxima e melhor maneira de expressar o significado pretendido por ele.

Nessa perspectiva, o nível da comunicação também acontece, pois, a partir da seleção de um signo como o melhor e mais próximo para a significação pretendida, almeja-se alcançar uma eficaz interpretação entre os falantes em um contexto específico. Neste caso, podemos pensar que a professora escolheu o *emoji* '👇' tendo em vista o contexto no qual estava inserida: uma conversa com seus alunos no *Whatsapp*, aplicativo este que oferece abertura aos elementos multimodais e proporciona a rapidez e praticidade nas interações. Talvez ela quisesse ser mais rápida no envio de mensagens, mas que ainda assim fosse entendida e, por isso, optou por utilizar o *emoji*. Considerando a ausência de dúvidas no que se refere à mensagem da professora, infere-se que a mensagem foi compreendida.

MENSAGEM 4

Fonte: Trecho de conversa em grupo do *WhatsApp* coletado no dia 15/03/24.

Na mensagem 4, temos uma conversa casual entre dois amigos: chamaremos o primeiro de A1 (amigo 1) e o segundo de A2 (amigo 2). Pelo que se observa, A1 pediu à A2 sua mochila emprestada por algum motivo. Após usá-la, A1 comunica, através da mensagem, que a mochila já está na casa de A2. Como resposta, A2 utiliza os *emojis* '🤜🤛'. Podemos deduzir que A2 utilizou os dois *emojis* com a finalidade de expressar gratidão a A1 por ter devolvido sua mochila e deixado em sua casa.

No cenário atual, acredita-se que a ação de tocar os punhos é mais frequente entre jovens, que influenciado por grandes atletas o utilizam como um cumprimento, acompanhado de mensagens verbais como 'oi' ou 'e aí!'; e como sinal de agradecimento, juntamente com a gíria 'tamo junto'. Os *emojis* '🤜🤛', no contexto da mensagem acima, operam como uma substituição da gíria popular 'tamo junto' que, no linguajar jovial, serve para expressar o sentimento de gratidão, de agradecimento por alguma atitude.

Ao optar pelo uso dos *emojis,* os falantes acabam realizando uma economia linguística, deixando sua mensagem mais simples e compacta, porém, ainda eficiente.

Assim, através da presente análise, os *emojis* foram apresentados como intensificadores de sentido em uma mensagem, aliando-se à linguagem verbal e resultando num processo multimodal,

em que diferentes linguagens são combinadas para construir sentido. Após isso, foram vistos como elementos dêiticos de pessoa e discurso, atuando para a identificação das pessoas presentes na interação, aquele que fala e aquele com quem se fala; e para referenciar certas partes dos discursos que foram ditas anteriormente. Ao fim, encerrou-se com os e*mojis* servindo como um recurso de substituição/economia linguística, tornando as mensagens mais compactas, mas ainda portadoras da informação.

Em suma, observou-se a capacidade dinâmica e viva da língua no modo como as pessoas se utilizam de uma linguagem já existente, a visual, através dos *emojis*, usados e adaptados em ambientes virtuais para servir aos usuários e efetivar a comunicação.

Conclusões

Ao longo deste trabalho discutimos sobre os *emojis* e sua funcionalidade linguística no contexto comunicacional digital, mais especificamente, no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, a fim de demonstrar que tal recurso da linguagem não-verbal possui sua importância no cenário atual permeado pela tecnologia, fornecendo aos falantes um novo modo de se comunicar.

Os resultados obtidos na análise demonstram a importância do uso dos *emojis* na comunicação digital. Foi visto que esse recurso é utilizado para intensificar sentidos de uma mensagem, demonstrar emoções ou comportamentos de quem enuncia, além de funcionar como elemento dêitico nas conversas digitais e até mesmo como substituição de palavras completas. Essas descobertas confirmam nossa hipótese de que, através do uso dos *emojis*, a linguagem tem se adaptado ao ambiente digital, tornando-se mais dinâmica e conveniente, além de incorporar aspectos extralinguísticos, como expressões faciais, gestos e entonação vocal, com o objetivo de transmitir os significados desejados pelo emissor.

Espera-se que essa pesquisa influencie mais pessoas a desenvolverem novos estudos sobre os *emojis*. Considerando o caráter emergente e relevante desse recurso na comunicação digital, pesquisas futuras podem explorar mais profundamente as variações culturais e contextuais no uso dos *emojis*, bem como investigar a

transformação de seus significados ao longo do tempo, levando em conta as frequentes atualizações e a introdução de novos símbolos.

Referências

EMOJIPÉDIA, 2024. Disponível em: https://emojipedia.org/pt. Acesso em: 09 mai. 2024.

LEVINSON, Stephen. **Pragmática**. Trad. BORGES, L. & MARI, A. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-69.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. v. 55, p. 379-401. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, p. 379-401, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPy5pRNFgBwKJ8JjHTjgF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 out. 2023.

PINHEIRO, Hayat Passos Ferraz. **Uma análise cognitiva do dêitico "aqui" em dados multimodais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2018.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, v. 13, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Záira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243. Acesso em: 22 nov. 2023.

TENÓRIO, Albertina Maria Melo. O uso dos emojis na construção de sentidos do discurso multimodal. **LínguaTec**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, 2018. DOI: 10.35819/linguatec. v3.n2.a3291. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3291. Acesso em: 08 out. 2023.

A CONSTRUÇÃO INTERATIVA DO CONHECIMENTO: O ENGAJAMENTO COM ALUNOS AUTISTAS A PARTIR DE PERGUNTAS

Wânia Terezinha Ladeira (UFV) [1]
Lucas Henrique Anacleto (UFV) [2]

Introdução

O presente artigo explora e descreve a interação em sala de aula entre professor e aluno autista para difundir conhecimento sobre as formas de interação com esses alunos e a possibilidade de construção de conhecimento, especificamente por meio de perguntas. Espera-se que o resultado das análises realizadas seja relevante para compreensão da interação com estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). É evidente, então, que este trabalho considera a interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Partindo desse pressuposto, investigamos o uso de perguntas como método de incentivo à participação de uma criança autista em sala de aula e consequente contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, verificando se o uso de perguntas promove engajamento de modo que essas crianças possam exercer efetivamente o seu direito à educação e não apenas à matrícula nas escolas regulares.

O direito ao acesso à educação é garantido por meio de diversos documentos nacionais e internacionais, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012), o Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Apesar disso, há barreiras que ainda dificultam o ingresso e a permanência dos estudantes autistas nas instituições públicas e privadas brasileiras.

[1] Doutorado em Letras, professora da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: wania.ladeira@ufv.br
[2] Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: lucas.anacleto@ufv.br

Apesar do frágil suporte educacional do país, o número de alunos diagnosticados com autismo cresceu nas escolas e despertou a necessidade de mais informações sobre esses estudantes. Segundo um levantamento feito nos Estados Unidos pelo CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), o número de diagnósticos do TEA em 1970 era de 1 a cada 10 mil crianças e em 2023 era de 1 a cada 36. O crescimento exponencial dos diagnósticos deve-se ao fato de que houve mais conhecimento sobre o transtorno e mais acesso aos serviços de saúde pela população. As causas do transtorno cognitivo em questão ainda fazem parte de muitas pesquisas e os sinais que um indivíduo pode apresentar dependem do nível de gravidade, entretanto, a limitação em relação à interação social ocorre na maioria dos casos. O tratamento é contínuo e pode envolver diversos profissionais das áreas da saúde, educação e sociais, tais como: psicologia, psiquiatria, neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e odontologia.

Sendo assim, é essencial estudar a interação nesse contexto e identificar maneiras de potencializar o desenvolvimento linguístico e social desses estudantes. Nesse sentido, o uso de perguntas diretas e indiretas para promover o engajamento do aluno autista e a redução da dispersão é uma possibilidade que deve ser útil investigar.

Para cumprir a nossa agenda de investigação, esse artigo é composto das seguintes metas: (i) definir o que é o Transtorno do Espectro Autista, (ii) apontar as características da interação institucional escolar, (iii) descrever o modelo de transcrição de fala, e, finalmente, (iv) mostrar o funcionamento interacional das estratégias comunicativas de perguntas e respostas.

Definindo o Transtorno do Espectro Autista

A literatura acerca do Transtorno do Espectro Austista (TEA) cresceu nos últimos anos devido ao aumento de diagnósticos e da necessidade de conhecer melhor o TEA. As comunidades científica, acadêmica, familiar e escolar têm se empenhado para encontrar respostas e ampliar os conhecimentos sobre o tema.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, de 2014), documento que reúne informações relevantes sobre transtornos mentais, classifica o TEA

como um transtorno de neurodesenvolvimento. O TEA recebe essa classificação porque o transtorno provoca um déficit no desenvolvimento desde o primeiro ano de vida. O manual (DSM-5) aponta que os principais indicativos do transtorno são os déficits na comunicação social e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Além disso, o documento classifica o autismo em 3 níveis de gravidade de acordo com a necessidade de assistência: o nível 01 é caracterizado pela menor exigência de apoio, o nível 2 pelo apoio substancial e o nível 3 exige apoio muito substancial, estruturando uma escala de crianças e adultos independentes (nível 1) até completamente dependentes e incapazes de fazer o uso da linguagem verbal (nível 3).

Este estudo debruça-se sobre o sinal que aparece em todos os níveis do transtorno: a dificuldade de interação. Para isso, será necessário recorrer aos estudos de fala-em-interação institucional de Loder e Jung (2009), que usam o arcabouço da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e as proposições de Drew e Heritage (1992) para analisar o diálogo dentro das instituições. Nessa perspectiva, a interação dentro da instituição de ensino é diferente da conversa cotidiana, pois o desenvolvimento da comunicação dentro de um local de trabalho obedece a uma organização característica.

Fazer perguntas em Contexto Institucional de Interação Face a face

O principal argumento de muitos analistas da conversa (Drew e Heritage (1992; Sarangi e Roberts, 1999; Loder e Jung, 2009) é de que as interações de caráter institucional têm características diferentes da conversa cotidiana e que essa diferença merece ser estudada e descrita, pois os padrões de fala diferem de instituição para instituição de modo que em algumas se aproximam da conversa cotidiana, enquanto em outros cenários se distancia. É por meio da conversa cotidiana que as crianças aprendem a interagir no mundo e a sua organização é a base de qualquer sistema de troca de falas. É no cenário da conversa cotidiana que se pode descrever a alocação de turnos entre participantes e todo o sequenciamento da conversa, por exemplo. Teríamos uma continuidade entre a conversa cotidiana como base e as interações institucionais em outro extremo, com maior

restrição para a organização de tomada de turnos, maior ritualização nas interações e pré-alocação mais rígida dos turnos de fala.

Identidades de professor e aluno, no caso do contexto escolar, são co-construídas na interação porque são entidades dinâmicas e dependentes das ações que os atores estão executando. Como lembra Loder e Jung (2009), contexto não seria um lugar, mas está relacionado com as ações que podem ser de um profissional e um cliente, independentemente do lugar em que ocorre a interação. O caso em estudo é um exemplo dessa asserção, pois trata-se de um contexto domiciliar de aulas particulares, mas as ações são perfeitamente identificadas com o contexto institucional de interação na escola, tendo em vista a predominância de ações próprias de fala-em-interação na escola, tais como as perguntas e as avaliações das respostas tão comuns em salas de aula.

Drew e Heritage (1992) apontam três características da fala institucional:

(i) Orientação para a execução do mandato institucional por pelo menos um dos participantes da interação, que tem as suas ações guiadas por uma tarefa ou meta relacionada com a instituição de trabalho. São exemplos: realizar aulas (escola); realizar julgamentos (tribunal); fazer diagnóstico e prescrever tratamento (consultório médico); colher informações e entreter o espectador (entrevistas na tv, na internet);

(ii) Restrições às contribuições interacionais: há restrições impostas de acordo com o tipo de evento. Desse modo, o tipo de tópico a ser discutido e ações relevantes estão em concordância com a tarefa a ser executada;

(iii) Há Inferência de enquadres e procedimentos de acordo com a interação institucional que, por sua vez, está relacionada a expectativas de procedimentos próprios de certo local de trabalho. Assim, fazer perguntas de repostas já conhecidas pelo perguntador é comum na escola.

A predominância do uso de perguntas na escola está relacionada à assimetria entre os participantes, que, por sua vez, se conecta às identidades de profissional e de cliente da instituição e as possibilidades e limitações de participação de acordo com essas posições interacionais. O participante mais poderoso tem certos

direitos e deveres de participação, domina conhecimento e rotinas de procedimento da instituição.

Nesse sentido, a interação através de perguntas ocupa papel de destaque nas investigações. Segundo Tracy e Robles (2009), as perguntas funcionam como um meio de acessar informações, confirmar respostas, negociar percepções etc. Logo, a análise do funcionamento do par adjacente pergunta e resposta é essencial para compreender a interação professor-aluno autista e observar momentos de construção de conhecimento.

Pressupostos Metodológicos

A geração de dados é composta de gravação de 1 hora de 10 minutos de aulas entre professor de reforço escolar e estudante autista. Mediante a abordagem qualitativa de cunho etnográfico, observamos os tipos de perguntas que aparecem nessa interação relacionando com as possibilidades de construção de conhecimento com uma criança neuroatípica. Para isso, foram feitas gravações em áudio de aulas e a transcrição acompanha os pressupostos de transcrição da Análise da Conversa, que usa nomes fictícios para os participantes e registro ortográfico para as falas. Além disso, alguns detalhes de prosódia, pausas e ênfases são marcados, como por exemplo, colchetes para falas sobrepostas, dois pontos para alongamento na pronúncia de sílabas.

O tipo de análise qualitativa adotada é o estudo de caso, ou seja, uma análise detalhada de uma situação particular, caracterizando-se como uma microetnografia da educação nos termos de Erickson (2004). Dentro dessa perspectiva, é possível observar as ações e os comportamentos de professor e aluno em interação em sala de aula com a finalidade de observar as possibilidades de construção de conhecimento através de execução de atividades conjuntas, de relações e de influência mútua, refletindo sempre sobre o ponto de vista êmico, segundo a metodologia da Análise da Conversa, pois a análise das interações deve levar em consideração o ponto de vista dos participantes da interação a partir das atividades que estão co-construindo e não partir de premissas do pesquisador e analista da interação.

Perguntas, Respostas e Construção de Conhecimento

O discurso institucional típico é caracterizado por pré-alocação de turnos, distribuição assimétrica entre os participantes sobre direitos e deveres de participação e gerenciado por perguntas e respostas. Esse par adjacente tem sido preenchedor de um número específico de funções de acordo com o tipo de discurso e objetivo interacional dos participantes. Ilie (1999), no contexto de *talk shows*, identifica perguntas padrão e perguntas não-padrão com orientação argumentativa. As perguntas não-padrão identificadas foram a expositória, a retórica e a eco que solicitam resposta institucional com foco na mensagem, no interlocutor e na audiência dos *talk shows*.

No contexto escolar analisado, identificamos perguntas padrão que são enunciados sintaticamente formulados como sentenças interrogativas que incitam resposta ou informação. As perguntas padrão podem cumprir outros tipos de função, tais como: pedidos de confirmação, de permissão, de sugestão de aceitação ou simplesmente uma reposta não verbal. Além das perguntas padrão formuladas como sentenças interrogativas com repostas de confirmação ou negação (sim/não) e formuladas com pronomes interrogativos, encontramos um tipo de pergunta não- padrão que funciona como um convite à participação do estudante.

Perguntas de Reposta sim/não

O primeiro exemplo de pergunta é retirado de uma aula de matemática na qual o professor explica como fazer operações de subtração. Seria um pedido de confirmação para testar a compreensão do estudante e ir adiante com a explicação.

Excerto 1:
José =três menos cinco tem como?
(...)
José Tem como?
João Nã::o
José Nã::o (.)então eu vou pegar emprestado do vizi::nho

O professor escreve no quadro uma operação de subtração com reserva na qual o aluno tem de compreender que deve tomar emprestado da casa da dezena para fazer a operação de subtração. Então, o professor expõe o número menor subtraindo de um maior (três menos cinco) e faz a pergunta sobre possibilidade, que teria a resposta do tipo sim/não. A pergunta é repetida, como é comum nas aulas, pois o aluno autista não se engaja facilmente como uma criança típica. Após uma pausa para dar tempo para o aluno responder, o professor insiste na pergunta, enfatizando somente a parte principal da pergunta (Tem como?) a fim de incentivar a participação. Finalmente, o professor consegue a resposta negativa sobre a possibilidade de subtrair três de cinco, faz um revozeamento da resposta requerida com o mesmo alongamento de vogal feito pelo aluno e dá prosseguimento à explicação.

Perguntas do Tipo QU

As perguntas com pronomes interrogativos não são muito frequentes nas aulas gravadas, pois são constituídas por questões abertas que exigem esforço comunicativo grande do participante para respondê-las. Considerando a competência comunicativa bem limitada do estudante, o professor usa perguntas com elementos QU que não exigem muita informação, como no exemplo a seguir:

> Excerto 2:
> José Como é que eu leio essa palavrinha aqui?
> João Re-ser-vA ((lê em voz baixa soletrando))
> José Com reser::va!

O professor usa o pronome interrogativo (como?) para fazer um pedido para que o aluno execute a ação de ler. As perguntas do tipo QU, feitas ao estudante atípico, não são pedidos de informação que exijam formulações extensas, mas sim questões que checam a participação e incentivam o engajamento, que é sempre uma dificuldade para autistas de nível dois de suporte. O pedido é prontamente atendido pelo aluno que lê a palavra requerida, que, por sua vez, é revozeada pelo professor. O revozeamento já foi associado à construção conjunta de conhecimento por Conceição (2008) em oposição à simples reprodução de conhecimento.

Perguntas que Convidam à Participação

Esse tipo de pergunta é muito frequente nas aulas gravadas e fogem completamente do padrão de perguntas da vida cotidiana, mas são comuns na interação em sala de aula. Consiste na elevação da entonação de voz no final de uma sentença que, por sua vez, deve ser completada pelo aluno, como em um jogo de adivinhação:

Excerto3:
José Então nós vamos ver ó: o D é de?
João Doze
José O D é de?
João Dezena
José Dezena e o U é de?
João Unidade

Esse formato de pergunta é identificado por Frank (2010) como um convite à participação em sala de aula. Elas são muito frequentes nas aulas gravadas e realmente produzem o engajamento e a participação do estudante, mas nem sempre produzem a resposta requerida, pois o aluno tem de adivinhar qual é a palavra que completa a sentença do professor, como podemos ver no excerto acima. O professor pergunta (o D é de?), a resposta parece correta (Doze), mas não é a resposta requerida pelo professor, que repete a pergunta até conseguir a resposta correta (Dezena). Para a segunda pergunta, o aluno já consegue prever que a resposta requerida para a letra "U" seria a palavra unidade, tendo em vista o contexto sequencial dado pela resposta anterior, que seria "D" de dezena.

Considerações Finais

O presente estudo faz parte de um projeto autoetnográfico e etnográfico mais amplo que tem feito descrição de estratégias linguístico-interacionais que promovem a participação e a colaboração de uma criança autista em atividades de sala de aula e, consequentemente, possibilitam a construção de seu conhecimento, tendo em vista as suas limitações de comunicação e de interação (Ladeira & Oliveira, 2024).

Esse artigo mostra que as atividades de perguntar, de esperar a resposta, de perguntar novamente até obter uma resposta incentivam a participação e garantem o engajamento de uma criança autista nas atividades escolares. Assim, podemos concluir que a interação face a face entre professor e aluno por meio de perguntas e respostas contribuem para entendimento mútuo, compartilhamento de atenção e, consequente, construção de intersubjetividade e de conhecimento.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014. Disponível em: <Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (institutopebioetica.com.br)>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente Brasília, DF: 1990.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília,DF:INEP. Disponível em <L13005 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: < L13146 (planalto.gov.br) >. Acesso em: 23 ago. 2024.

CARVALHO, Rone. **Número de alunos com autismo matriculados nas escolas do Brasil cresceu 48%**. Disponível em: <Número de alunos com autismo matriculados nas escolas do Brasil cresceu 48% (uol.com.br)>. Acesso em: 23 ago. de 2024.

CONCEIÇÃO, L.E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (org.). **Talk at work:** interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 3-65.

ERICKSON, F. Microanálise Etnográfica de Interação. In: MATTOS, C.L. G. (org.). **Etnografia na Educação**: textos de Frederic Erickson, 2004.p.87-145.

FRANK, Ingrid. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação:** a construção do engajamento na fala-em- interação de sala de aula. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2010.

GAGO, P. C. Questões de Transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, vol. 6, nº 2, p. 89-113, 2002.

ILIE, Cornelia. Question-response argumentation in talk shows. **Journal of Pragmatics,** 31 (1999), p. 975-999.

LADEIRA, W.T. OLIVEIRA, C.H.N. Participação, colaboração e construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas. **Veredas**, Juiz de Fora, vol. 28, no. 1, 2024.

LODER, L. D.; JUNG, N. M (org.) **Análises de Fala-em-interação institucional:** A perspectiva da Análise de Conversa Etnometodológica. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2009.

MAENNER. M.J; WARREN, Z., WILLIAMS, A.R; et al. **Prevalência e características do transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos** - Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, 11 Sites, Estados Unidos, 2020. Resumo de Vigilância MMWR 2023; 72 (No. SS-2):1–14. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>. Acesso em: 20 ago. de 2024.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. (ed.). **Talk, Work and Institutional Order**: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings. New York: Mouton de Gruyter, 1999.

SILVA, Maurício Carlos da. **A construção conjunta do conhecimento:** uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas. 2014. 142f Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

TRACY, K.; ROBLES, J. Questions and institutional practices: an introduction. **Discourse Studies**, vol. 11, no. 2, p. 131-152, abril, 2009.

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS/ESTUDANTES AUTISTAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (UFG) [1]
Ana Carolina Cardoso Soares (SME/GO) [2]

Introdução

Um dos maiores desafios da contemporaneidade tem sido a garantia dos direitos dos grupos minoritários, revelados pela ideia do respeito à diversidade humana, emanada por referências legais e manifestos populares no último século. O sistema educacional sempre teve um papel fundamental na efetivação desses direitos.

A Educação Inclusiva, neste liame, surge em função dessas demandas e expectativas sociais. Aliada aos avanços das ciências e tecnologias, voltadas para a busca de novas formas de educação escolar, convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, tem sido evidenciada no contexto educacional, com a necessidade do atendimento da diversidade na sala de aula.

A história da Educação Inclusiva no Brasil tem demonstrado a existência de um longo e árduo caminho quando se trata do acesso e da permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos com algum tipo de necessidade educacional especial. De acordo com a Declaração de Salamanca:

> (...) o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo

[1] Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. Coordenação de Inclusão E-mail: anaflavia1973@ufg.br.
[2]Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO). E-mail: carolcardososoares@gmail.com.

> aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (Brasil, 1994, s/p.).

Para uma melhor compreensão da temática e das ações aqui abordadas, faz-se necessário conceituar, caracterizar e diferenciar os termos aqui abordados, quais são: educação especial e educação inclusiva. Esta categorização se faz importante para a compreensão das ações necessárias enquanto escola comum inclusiva e para a demarcação dos recursos disponibilizados para o público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de pessoas com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento. Desde o início de sua implementação, esteve configurado como um serviço especializado de atendimento, à margem do sistema de ensino comum. A partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual preconiza a educação como um direito de todos preferencialmente na rede regular de ensino, a educação especial passa a ser definida como uma modalidade da educação escolar, como

> Art. 3º (...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Nesse sentido, a educação especial, como modalidade transversal de ensino, deve ser garantida "em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional" (Brasil, 2009), provendo recursos ao ensino comum para o atendimento às diferenças, na perspectiva da eliminação de barreiras para a aprendizagem e permanência de todos no ambiente educacional.

A Educação Especial, agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade do atendimento pedagógico, principalmente ao seu perfil delimitado legalmente, o público-alvo da Educação Especial, os quais são pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996), de modo que a atenção especial se faça presente para todos os indivíduos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar.

A Educação Inclusiva, por sua vez, se configura como um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial. Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Para se tornar inclusiva, a escola, e consequentemente seus professores e equipe de gestão, precisa rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Ademais, faz-se necessário realimentar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os estudantes a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão.

Nesse liame, a Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), respaldada por todo um arcabouço legal e histórico, expresso em princípios e concepções fundamentados em legislações nacionais e internacionais, tem buscado a implementação de políticas e práticas educacionais com vistas a garantir a transversalidade da Educação Especial no ensino comum numa perspectiva inclusiva, principalmente para o público de crianças/estudantes com TEA, que têm crescido ao longo dos anos na RME. Somado às demandas educacionais do município de Goiânia, tem proposto, ao longo dos anos, reafirmar o direito destas crianças/estudantes à educação e à convivência, de

frequentarem a escola comum e aprenderem de acordo com as suas possibilidades, independentemente de suas condições.

As ações propostas pela RME para a efetiva implementação da Educação Inclusiva têm coadunado com os documentos legais. Tendo em vista a disponibilização de recursos para o atendimento às necessidades e transposição de barreiras referentes ao público-alvo da Educação Especial, principalmente no que concerne à criança/estudante com TEA nas Unidades Educacionais (UE). Outrossim, segue o detalhamento das ações realizadas pela RME com seus respectivos procedimentos adotados por esta rede, conforme diretrizes oficiais.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011, que regulamenta a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser oferecido para: complementar a formação das crianças/estudantes com deficiências e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou suplementar à formação de crianças/estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Conforme Nota Técnica nº11/2010 MEC/SEESP são objetivos do AEE: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais das crianças/estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação das crianças/estudantes, bem como atender às suas necessidades específicas e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, Artigo 5º e 8º, Parágrafo Único, o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo à escolarização comum, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de unidades conveniadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Conforme Nota Técnica nº. 011/2010/MEC/SEESP/GAB, são atribuições do professor de AEE:

> - Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE da criança/estudante, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas das crianças/estudantes; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
> - Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola.
> - Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas das crianças/estudantes e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.
> - Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais das Unidades Educacionais, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem das crianças/estudantes nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais.
> - Orientar os demais professores e os responsáveis legais sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pela criança/estudante de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
> - Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais especiais das crianças/estudantes: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças/estudantes surdos; ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda Língua, para estudantes surdos; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para crianças/estudantes cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas

> habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010, p. 4-5).

Na SME, o AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) conveniados com a SME (APAE, CAE Renascer/Associação Pestalozzi e CORAE).

Momentos de Articulação com os Professores do Ensino Comum

Ao receber a criança/estudante para iniciar o atendimento, o professor do AEE inicia também o processo de contato com as Unidades Educacionais de ensino comum, propondo diálogos para uma melhor compreensão das condições dos atendidos neste espaço, a fim de elaborar as estratégias e planejar os recursos para uma possível acessibilidade ao ambiente educacional, visando a inclusão destes estudantes.

Ressalta-se a importância destes momentos, tanto para o início e direcionamento dos atendimentos, quanto para se cumprir o objetivo final destes que é a efetiva participação e permanência com qualidade da criança/estudante na unidade educacional, por meio da disponibilização de recursos que promovam a acessibilidade pedagógica.

AEE In Loco para o Estudante com TEA nas SRM

Devido às especificidades das crianças com TEA e sua relação com a dinâmica e realidade da escola, em linhas gerais, como um espaço coletivo de vivências e diferenças, o AEE para este público precisa ser adequado, enquanto possibilidades de funcionamento, de acordo com as características e condições da própria criança/estudante autista. Cabe ressaltar que segundo a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Art. 1º, §1º, a criança/estudante com TEA é:

> (...) aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em

> desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Nesse sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seu fascículo intitulado "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento" (Brasil, 2010), salienta que

> (...) é preciso que se compreenda que o desenvolvimento dessas competências ocorre no âmbito do ambiente escolar com a turma em que o aluno se encontra incluído. As necessidades decorrentes do TGD no cotidiano escolar demandam estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção. O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola (Brasil, 2010, p. 38).

Ressalta-se que a nomenclatura "Transtornos Globais do Desenvolvimento/TGD" era até então utilizada, a qual foi modificada para Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a publicação do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), em meados de 2013. Sendo assim, na RME, quando encaminhado para o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, o professor deste espaço avalia cada caso a fim de se estabelecer o melhor formato para o atendimento, o qual pode ocorrer de duas formas, a saber:

- Com a frequência da criança/estudante no espaço da SRM;
- Ou, ainda, com a presença do professor da SRM *in loco*, semanalmente à Unidade Educacional da criança/estudante com TEA.

Para os casos em que se observam maiores comprometimentos na interação social, estruturação e equilibração no ambiente educacional, rigidez ou inflexibilidade para aceitação de novos espaços de convivência e/ou ausência de comunicação verbal, mostra-se necessária a opção do AEE em que o professor deste

atendimento se desloca, semanalmente, até a UE da criança/estudante, o chamado AEE *in loco.*

As necessidades decorrentes das crianças/estudantes com TEA, requerem organização no cotidiano escolar e, sendo assim, nesse atendimento *in loco* o professor do AEE auxiliará na elaboração de recursos de acessibilidade e sistematização da rotina, de acordo com as especificidades de cada um.

O AEE *in loco* da criança/estudante com TEA acontece seguindo-se os procedimentos abaixo elencados, a saber:

- Presença semanal do professor da SRM à Unidade Educacional;
- Acolhimento e escuta da equipe pedagógica da UE atendida;
- Observação da criança/estudante neste ambiente;
- Identificação de características e necessidades de adequações ou de recursos pedagógicos de acessibilidade;
- Planejamento e confecção dos recursos de acessibilidade pertinentes para a utilização no ambiente educacional;
- Orientação dos profissionais da UE com relação ao atendimento à criança/estudante com TEA e suas especificidades;
- Acompanhamento da implementação da proposta de atendimento elaborada, mediante articulação com os profissionais da Unidade Educacional;
- Elaboração do PAEE, no qual devem conter a identificação das potencialidades, possibilidades, habilidades e necessidades da criança/estudante com TEA, atentando-se para o estabelecimento de rotina e equilibração no ambiente educacional, inicialmente.

Nesse contexto, o AEE *in loco* consiste na proposição de parceria com a equipe pedagógica que atende a criança ou o estudante e seus responsáveis legais, para o estabelecimento da proposta de intervenção e ações a serem desenvolvidas. Esse atendimento acontece de forma indireta, no ambiente escolar da criança/estudante com TEA, visto que o objetivo é a formação de vínculos com os pares e profissionais da UE e participação e permanência nas práticas escolares junto a sua turma. Com o alcance ou não dos objetivos traçados no PAEE, a qualquer tempo, o professor da SRM pode propor a transição da forma de atendimento da criança/estudante com TEA para a frequência no espaço da SRM ou o inverso.

Atendimento pelo Auxiliar de Atividades Educativas (AAE)

O Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) na RME desempenha as funções do Profissional de Apoio escolar, conforme orientado na Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), art. 3º, o qual o institui como

> (...) pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Desse modo, o AAE é solicitado e disponibilizado para a criança/estudante que apresenta as necessidades e limitações referidas no texto legal. Para esta disponibilização, é realizada a análise do contexto educacional da criança/estudante, como também os comprometimentos referentes à higiene, locomoção e alimentação. Conforme Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 08 de setembro de 2010, que trata da atuação dos profissionais de apoio para das crianças/estudantes com deficiência e TEA matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, a qual já trazia a compreensão da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), descrevendo a abrangência da ação deste profissional e, bem como, delimitando sua atuação às finalidades de auxílio à alimentação, higienize e locomoção dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

> • A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
> • Em caso de educando que requer um profissional "acompanhante" em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.
> • Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno (Brasil, 2010, p. 2).

Este texto também pode ser encontrado na Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013, que trata da Orientação aos Sistemas de Ensino para a Implementação da Lei Nº 12.764 (Brasil, 2013, p.04).

Neste ponto fica clara a ideia de que o AAE não será responsável por questões de ordem pedagógica e deve ser orientado a trabalhar para o desenvolvimento da autonomia da criança/estudante, a fim de não causar mais dependência para as suas atividades de vida diária. Conforme a Nota Técnica nº 24/2013, o profissional de apoio escolar

> Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência (Brasil, 2013, p. 5).

Portanto, a presença do Auxiliar de Atividades Educativas na escola pretende possibilitar a efetiva participação da criança/estudante público-alvo da Educação Especial nas atividades e propostas da UE, juntamente com os demais estudantes em um contexto comum de aprendizagem. Tudo isso sem se configurar em um ensino diferenciado e segregado, permitindo ao professor da turma o estabelecimento do vínculo pedagógico e o direcionamento das ações, ao contar com o trabalho do AAE para as demais necessidades da criança/estudante. Ademais, no contexto, da inclusão uma das propostas da RME é que se elabore o Plano Educacional Especializado da criança/estudante.

Elaboração do Plano Educacional Especializado (PEI)

O PEI da criança/estudante público-alvo da Educação Especial tem se tornado uma ferramenta essencial para a garantia da inclusão escolar, objetivando o direcionamento do trabalho após o reconhecimento das especificidades e coleta dos dados sobre o estudante. O Plano Educacional Individualizado (PEI), segundo Tannús-

Valadão e Mendes (2018) é um planejamento que rompe com a ideia de um estudante padrão,

> auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (Tannús-Valadão e Mendes, 2018, p. 6).

O Plano deverá ser elaborado de acordo com a pesquisa e os estudos feitos pelos professores, considerando as dificuldades, habilidades e necessidades específicas do estudante, a fim de propor metodologias de diferenciação curricular, recursos, adequações e estratégias de acessibilidade para intervenção pedagógica.

É elaborado, na RME, por cada professor do ensino comum, sob a orientação e supervisão do coordenador pedagógico e orientação do professor do AEE, conforme preconiza a LDB nº 9.394/96, em seu art. 59, inciso I, o qual estabelece que a prática pedagógica deve assegurar currículo, métodos, técnicas e recursos educativos para o atendimento às necessidades dos estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, em seu Art. 28, também regulamenta a respeito do PEI ao estabelecer que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo o aprendizado ao longo de toda a vida e eliminando barreiras que dificultem a inclusão plena. Ressalta, dessa forma, a necessidade de "adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia" (Brasil, 2015).

Este Plano contém a identificação do estudante com seus dados principais, a descrição de seu laudo ou relatório médico, quando houver, ou suas necessidades educacionais específicas, além de dados como onde frequenta o AEE e se é atendido por um AAE; um breve histórico da trajetória escolar, com base nas informações da escola e dos responsáveis pelo estudante, sinalizando ainda o relato da família e suas expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento do mesmo; um referencial teórico embasado nas caraterísticas específicas e individuais apresentadas pelo estudante com relação à

sua necessidade educacional, descrição das referências bibliográficas consultadas e a Proposta de Intervenção Pedagógica, descrevendo, em um quadro, os objetivos, metodologias, recursos materiais, avaliação e cronograma a ser seguido para a implementação da proposta.

A avaliação diagnóstica inicial é de suma importância para dar início ao trabalho dos professores quanto à elaboração do PEI, possibilitando a realização de um planejamento que seja pertinente à realidade apresentada pelo estudante com TEA, considerando-se suas particularidades. O PEI, como a materialização do processo de planejamento, deve contemplar procedimentos didáticos e metodológicos com vistas a atender às necessidades dos estudantes com TEA e alcançar os objetivos propostos, levando-se em consideração os diversos estilos, ritmos, habilidades e interesses de aprendizagem, além dos conhecimentos prévios.

> A questão central da aula inclusiva é a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível personalizar as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação. (...) Muitas das dificuldades vividas pelos alunos(as) no processo de aprendizagem derivam da maneira como o professor(a) organiza este processo, das metodologias que utiliza, dos materiais, dos critérios e procedimentos de avaliação etc (Brasil, 2006, p. 175).

O PEI subsidia, portanto, as ações pedagógicas para o estudante com TEA, favorecendo o processo de aprendizagem, ao utilizar metodologias diferenciadas, possibilitando a avaliação contínua e processual, além de privilegiar o registro desse processo, de modo a esclarecer o fazer pedagógico desenvolvido e os resultados obtidos.

Considerações Finais

Diante do exposto, a Rede Municipal de Educação de Goiânia tem buscado a proposição de um sistema educacional inclusivo em que todas as crianças/estudantes possam ser acolhidas prioritariamente

nas escolas comuns, as quais necessitam de recursos e adaptações com o objetivo de eliminar barreiras para atender às suas demandas. Na perspectiva da Educação Inclusiva, sua proposta pedagógica visa buscar a integração de suas ações para o atendimento às especificidades das crianças/estudantes no processo educacional, no intuito de garantir o atendimento às necessidades de todos, principalmente daqueles com TEA.

Nesse sentido, a Política de Inclusão da SME, implementada por meio da sistematização de ações; como o AEE, a disponibilização do profissional de apoio (AAE) e a elaboração do PEI; que objetivam a inclusão educacional do público-alvo da Educação Especial e, em particular, da criança/estudante com TEA, tem por finalidade assegurar a educação como direito inalienável de todos e a democratização do ensino, cumprindo os princípios contemplados nos documentos legais, a fim de que se efetivem no cotidiano escolar, contribuindo para uma sociedade inclusiva.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** 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. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 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. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Educar na diversidade:** material de formação docente**.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a Implementação da Lei Nº 12.764.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão:** Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Globais do Desenvolvimento.** Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOIÁS. **Lei nº 21.507, de 14 de julho de 2022.** Institui a Política Estadual de Atenção ao Estudante com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xyz. Acesso em: dia mês ano.

A DIVERSIDADE VENCEU? ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA ABERTURA DAS OLIMPÍADAS DE PARIS 2024 E COMENTÁRIOS *ONLINE* COMPARANDO OS QUADROS "A FESTA DOS DEUSES" DE JAN VAN BIJLERT COM A "SANTA CEIA" DE LEONARDO DA VINCI

Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP) [1]

Introdução

Com título inspirado e referente à reportagem veiculada no Portal Terra de jornalismo em 24/07/2024, nesta pesquisa o que se busca analisar é a alteração dos enunciados proferidos acerca da cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Paris 2024, que gerou uma onda de controvérsia internacional, centrando-se em uma performance artística que alguns interpretaram como uma reinterpretação da "Última Ceia" de Leonardo da Vinci. Esta interpretação levou a acusações de blasfêmia e desrespeito religioso, enquanto os organizadores insistiam que a cena era baseada na pintura "A Festa dos Deuses" de Jan van Bijlert.

Esse incidente oferece uma oportunidade para examinar as interseções entre arte, religião, política e identidade cultural no contexto de um evento global de alto perfil. Por meio da lente da Análise Crítica do Discurso (ACD), que se apresenta como uma abordagem multidisciplinar fundamental para a análise de enunciados, reconhecendo a linguagem como uma prática social intimamente ligada a diversos contextos.

Conforme Fairclough (2016), a linguagem vai além do indivíduo, refletindo as interações sociais. Seus estudos, incluindo "*Language and Power*" (1989) e "*Critical Discourse Analysis*" (1995), oferecem um modelo que combina a análise textual, a prática discursiva e os eventos socioculturais.

A ACD ressalta a desigualdade no acesso aos recursos linguísticos e sociais, mostrando como isso influencia o discurso. Este

[1] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem; SEDUC-SP; rose.moraes@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8061702947193490

método, que considera dimensões além da língua, vai além da gramática, integrando o contexto político e econômico. Influenciada pelas teorias sociais de autores como Marx e Foucault, e com significativa representação no Brasil através de Izabel Magalhães, a ACD se concentra nas mudanças sociais e na crítica das relações de poder.

Para Fairclough,

> [...] a construção de identidades sociais, ou a construção do "eu" no discurso, e, mais particularmente, as formas em que o discurso contribui para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais ou os "eus" associados a domínios e a instituições especificas são redefinidos e reconstituídos. Quero enfatizar esse ponto em especial, por se tratar de um aspecto discursivo de mudança cultural e social muito importante; um aspecto, porém, que tem recebido até recentemente menos atenção do que merece na análise do discurso (Fairclough, 2016, p. 175-176).

O excerto supra, ao mencionar "identidades sociais" remete ao (re)conhecimentos dos participantes presentes na *performance*: gays, lésbicas, estrangeiros, punks, afrodescendentes, pessoas com deficiência física, obesos, pessoas notadamente com mais de uma das características citadas (gay e obeso, como no caso do DJ) e ao despreparo da sociedade local e global para a convivência com as mudanças culturais, a ponto de ser confundir a Santa Ceia (cristã) com a Festa dos Deuses (pagã).

Tendo introduzido o tema, apresentando ao leitor a polêmica em questão, a seção a seguir será dedicada à apresentação da metodologia para a análise.

Metodologia

Este estudo emprega a Análise Crítica do Discurso (ACD) como sua principal metodologia, complementada por elementos de análise semiótica. A ACD, conforme articulada por Norman Fairclough (2016), permite-nos examinar como o discurso tanto reflete quanto (des)constrói realidades sociais, com particular atenção às relações de poder. Nosso *corpus* de análise inclui: Declarações oficiais dos organizadores das Olimpíadas de Paris 2024; Cobertura midiática do evento e da controvérsia subsequente; Comentários em redes sociais

(X, Facebook, Instagram) e Transcrições de podcasts relevantes discutindo o evento.

A análise semiótica é aplicada especificamente à comparação visual entre "A Festa dos Deuses" e "A Última Ceia", bem como às imagens da performance em si. É importante notar que, além da tradição anglo-saxônica da ACD, este estudo também se beneficia das contribuições significativas de linguistas brasileiros para a análise do discurso.

Como observa Orlandi (2009), a análise do discurso não trata apenas da língua ou da gramática, mas do discurso entendido como efeito de sentidos entre locutores. A autora salienta que dar sentido equivale "produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência" (p. 46). Essa perspectiva é particularmente relevante ao examinar como diferentes atores sociais constroem significados em torno da controvérsia das Olimpíadas de Paris.

Além disso, este estudo se beneficia significativamente das contribuições de Luiz Paulo da Moita Lopes para a Análise Crítica do Discurso. O autor (2002) enfatiza a importância de considerar o discurso como uma forma de ação social por meio da qual as pessoas podem agir no mundo e construir a vida social na interação com os outros. Esta perspectiva se faz relevante ao examinar como diferentes atores sociais utilizam o discurso para construir e contestar significados em torno da controvérsia das Olimpíadas de Paris.

Em artigo escrito acerca dos eventos de 11 de setembro de 2001, porém, com reflexão que justificaria a emissão dos comentários proferidos contra a produção artística em tela, Moita-Lopes e Fabrício enfatizam que "A rápida circulação dos discursos na atualidade, devido a tecnologias da informação têm um papel crucial na construção de significados do que é certo ou não, de quem somos, de nossas ações e até da legitimidade de uma guerra" (Moita-Lopes & Fabrício, 2005 p. 241).

Contexto Histórico e Artístico
"A Última Ceia" de Leonardo da Vinci

"A Última Ceia" (1495-1498) é uma das obras mais icônicas e reconhecíveis da arte ocidental. Retratando o momento em que Jesus

anuncia que um de seus apóstolos o trairá, a pintura é notável por sua composição dramática e uso inovador da perspectiva.

A Última Ceia, elaborada por Leonardo da Vinci, retrata o instante em que Jesus revela a seus discípulos que um deles o trairá. Essa narrativa, presente nos Evangelhos, enfatiza a importância de Jesus, que ocupa a posição central na composição, refletindo seu papel fundamental na crença cristã.

Os apóstolos são organizados em grupos, expressando uma gama de reações à notícia. Judas Iscariotes, que será o traidor, é representado de maneira a não se distinguir dos demais, segurando uma bolsa que representa o dinheiro da traição. A obra se destaca pela perspectiva que direciona o olhar do observador para Jesus e por elementos simbólicos como o pão e o vinho.

A Última Ceia é uma obra que transcende sua simples aparência como um ícone religioso, transformando-se em uma intricada teia das complexas interações humanas. Nesta obra magistral, Leonardo da Vinci não se limita a retratar um momento histórico, mas capta um intenso fluxo de sentimentos que ressoam em cada rosto dos apóstolos. A habilidade do artista em expor a fragilidade e o conflito nas relações humanas durante momentos de crise demonstra sua excepcional genialidade.

A maneira discreta como Judas é colocado entre os demais apóstolos é um detalhe brilhante que amplifica a carga dramática do momento. Essa característica vai além do aspecto visual; ela atua como um forte símbolo da traição iminente, suscitando uma reflexão profunda sobre a dualidade humana, onde o bem e o mal coexistem, e as decisões que tomamos moldam nossos caminhos.

A delicadeza física da obra, que ao longo dos anos tem enfrentado diversos obstáculos para sua conservação, se opõe à intensa carga emocional que ela transmite. É como se, embora frágil, a obra conseguisse desafiar o tempo, mantendo vivas as discussões sobre fé, incerteza e a condição humana. Assim sendo, A Santa Ceia vai além de ser apenas uma peça artística; representa um convite para refletir sobre a complexidade da existência e das interações humanas, servindo como um lembrete de que, mesmo nas situações mais difíceis, a arte tem o poder de nos conectar em nossa experiência comum. Essa confluência de sentimentos, realidades e indagações torna a obra sempre relevante e poderosa.

“A Festa dos Deuses” de Jan van Bijlert

Menos conhecida globalmente, “A Festa dos Deuses” (c. 1635-1640) de Jan van Bijlert representa uma cena da mitologia greco-romana. A pintura retrata vários deuses olímpicos em um banquete, uma temática comum na arte do Renascimento e do Barroco.

"A Festa dos Deuses", uma pintura a óleo criada por Jan van Bijlert na década de 1630, retrata o banquete divino que celebra o casamento de Peleu e Tétis, um evento central na mitologia romana. Nesta cena, diversos deuses do panteão greco-romano estão presentes, como Apolo, Minerva, Diana, Vênus, Cupido, Marte, Hebe, Flora, Netuno, Baco e Éris.

O quadro é marcado pela presença de Éris, a deusa da discórdia, que lança a famosa maçã, um ato que desencadeia a Guerra de Troia. O estilo da obra reflete o Barroco do Século de Ouro Holandês, com a técnica do óleo sobre tela sendo utilizada para compor figuras mitológicas em um ambiente rico e complexo. Atualmente, a pintura encontra-se no Musée Magnin em Dijon, França.

Análise do Discurso da Controvérsia
Declarações Oficiais

O Vaticano, em seu pronunciamento por meio da Santa Sé, aparentemente cometeu enganos e confundiu as obras:

> A Santa Sé se sente entristecida com certas cenas da cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Paris e não pode deixar de se unir às vozes que se levantaram nos últimos dias para lamentar a ofensa feita a muitos cristãos e crentes de outras religiões. Em um evento prestigioso onde o mundo inteiro se reúne em torno de valores comuns, não deveriam aparecer alucinações que ridicularizam as convicções religiosas de muitas pessoas. A liberdade de expressão, que, evidentemente, não está sendo questionada, encontra seu limite no respeito pelos outros[22].

[22] Fonte: https://oglobo.globo.com/esportes/olimpiadas/noticia/2024/08/03/vaticano-faz-criticas-a-cerimonia-de-abertura-dos-jogos-olimpicos-de-paris-alucinacoes.ghtml - Acesso em 12/12/2024 às 17:56.

Em matéria veiculada pelo portal de notícias da CNN - *Cable News Network*, nas declarações oficiais dos organizadores das Olimpíadas de Paris 2024, o diretor artístico Thomas Jolly explicou o significado da escolha da obra reproduzida na abertura dos Jogos:

> Dionísio vem à mesa porque ele é o deus grego da celebração e essa sequência é chamada de 'festival', disse Jolly. O deus do vinho, que também é uma joia francesa e pai de Sequana, a deusa ligada ao rio Sena. A ideia era criar uma grande festa pagã ligada ao deus do Olimpo, e vocês nunca encontrarão em mim, nem no meu trabalho, qualquer desejo de zombar de alguém[3].

Reações nas Redes Sociais

Ao analisar as reações nas redes sociais, é útil considerar o conceito de Koch (2002) sobre a construção de sentidos no texto. Koch argumenta que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação, sendo evidente na forma como diferentes grupos sociais e religiosos interpretaram a performance olímpica de maneiras radicalmente diferentes, cada um construindo um sentido que se alinha com suas próprias visões de mundo e ideologias.

As redes sociais foram palco de intenso debate. Um tweet AndréMG, em resposta à postagem do perfil *Intercept* Brasil, exemplifica uma linha de crítica comum coincidente com aqueles que consideram a fé cristã ofendida na performance tema. Traremos, a seguir excertados, os enunciados em discordância:

> INTERCEPT BRASIl: Conservadores criticaram muito a abertura das Olimpíadas após suposta sátira ao quadro Santa Ceia, de Leonardo da Vinci. @odirfontoura explica mais sobre cena recriada nas Olimpíadas e... spoiler: passa bem longe de Jesus Cristo. Entenda um pouco mais sobre a real homenagem feita durante os #JogosOlímpicos. #Paris2024.
> ANDRÉMG: Claro. Todos conhecem a tal da ceia de fulano de tal. Nunca tiveram a intenção de atacar o cristianismo. Mesmo assim, os organizadores desse lixo se desculparam. Vcs são um bando de bostas, passadores de pano do inferno[4].

---

[3]Fonte:https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/olimpiadas/organizacao-de-paris-2024-se-desculpam-por-suposta-parodia-de-a-ultima-ceia/ - Acesso em 12/12/2024 às 17:56.

[4] Fonte: https://x.com/TheInterceptBr/status/1818039748885200909 - Acesso em 09/01/2025 às 14:50.

O texto analisado aborda um evento polêmico relacionado a uma representação da Última Ceia, potencialmente ofensiva ao cristianismo. A análise destaca os seguintes pontos principais:

- Linguagem e tom: O autor emprega vocabulário informal e agressivo, demonstrando hostilidade e falta de cortesia.
- Estratégias discursivas: Há uma violação intencional das normas de polidez, utilizando impolidez como ferramenta de ataque.
- Dinâmica de poder: O autor se coloca como defensor moral do cristianismo, tentando estabelecer dominância através de linguagem depreciativa.
- Recursos retóricos: O texto utiliza ironia e sarcasmo para intensificar suas críticas e provocar reações emocionais.
- Estrutura e argumentação: Inicia-se com uma aparente concessão, mas rapidamente evolui para uma crítica feroz, priorizando impacto emocional sobre lógica.
- Construção de identidades: O autor se apresenta como defensor indignado da fé, enquanto retrata negativamente os organizadores e apoiadores do evento.
- Ameaças à face: O texto é deliberadamente ameaçador, sem tentativas de mitigar os ataques verbais.

Em suma, a análise revela um discurso altamente polarizado e agressivo, exemplificando como a linguagem pode ser usada para manter relações de poder através da violação intencional de normas de polidez, visando deslegitimar o lado oposto e intensificar o conflito.

Na sequência, demonstramos um *tweet* resposta de "Virginia", que demonstra conhecimento mínimo do que a reprodução da obra retratou e da mensagem que os organizadores do evento quiseram ressaltar acerca de "união dos povos", que fomenta os ideais olímpicos:

> Não adianta explicar. Pra (SIC) quem falta repertório o mundo é muito estreito, é tudo sobre eles mesmos. Qual seria a relação da Última Ceia com as Olimpíadas? As pessoas nem pensam.

O texto analisado refere-se a uma discussão sobre a Última Ceia e as Olimpíadas, revelando um conflito de ideias subjacente. Principais aspectos:

- Linguagem e tom: Utiliza expressões que denotam frustração e superioridade intelectual, com linguagem informal e tom depreciativo.
- Estratégias discursivas: Viola normas de polidez, empregando táticas de desqualificação intelectual dos interlocutores.
- Dinâmica de poder: O autor se posiciona como intelectualmente superior, buscando domínio através da desvalorização cognitiva dos outros.
- Pressupostos e implicações: Assume uma conexão óbvia entre a Última Ceia e as Olimpíadas, sugerindo que os criticados são egocêntricos e limitados.
- Estrutura argumentativa: Inicia com uma declaração de futilidade, seguida de generalizações negativas sem evidências concretas.
- Construção de identidades: O autor se apresenta como esclarecido e frustrado, retratando os outros como intelectualmente limitados.
- Ameaças à face: O discurso é deliberadamente ameaçador à face positiva dos interlocutores, sem tentativas de mitigação.

Em suma, a análise revela um discurso que, na perspectiva de Fairclough (2016), usa a linguagem para manter relações de poder, deslegitimando opiniões contrárias através da desqualificação intelectual. Isso resulta em polarização e reforço de desigualdades baseadas em capital cultural e intelectual, entretanto, a aparente superioridade da enunciadora é, no entanto, um modo de criticar a aparente superioridade dos cristãos, que interpretaram equivocadamente uma performance artística com um vilipêndio à fé cristã, demonstrando desconhecimento artístico e, consequentemente, colocando a fé colonial europeia como a única verdade existente e possível, desprezando em total as demais

religiões, crenças e culturas cuja história antecede o cristianismo em séculos.

Cobertura da Imprensa

A cobertura da imprensa internacional variou significativamente no que concerne à confusão entre as obras, aos teores dos comentários e às manifestações de leitores. O jornal inglês *The Guardian* adotou um tom mais ameno ao relembrar que

> A França tem uma rica herança católica, mas também tem uma longa tradição de secularismo e anticlericalismo. A blasfêmia é legal e considerada por muitos como um pilar essencial da liberdade de expressão. Os apoiadores do quadro elogiaram sua mensagem de inclusão e tolerância[5].

Esta abordagem apresenta ambas as interpretações, permitindo ao leitor formar sua própria opinião. O uso de "blasfêmia" e "liberdade de expressão" cria uma justaposição entre a interpretação pública e a explicação oficial.

O texto analisado aborda a complexa relação entre religião e secularismo na França, contextualizando um debate atual sobre liberdade de expressão e blasfêmia. A análise destaca vários aspectos importantes do discurso:

O autor do enunciado emprega uma linguagem cuidadosamente escolhida, utilizando termos que conferem autoridade histórica ao argumento, mantendo um tom formal e aparentemente neutro. Esta abordagem reflete uma estratégia de polidez que busca equilibrar diferentes perspectivas, evitando imposições diretas e reconhecendo múltiplos pontos de vista.

O discurso revela tensões ideológicas subjacentes na sociedade francesa, sutilmente valorizando a liberdade de expressão e o secularismo. Pressupõe-se um conhecimento prévio do leitor sobre o contexto histórico-cultural francês, implicando que a blasfêmia, embora controversa, é um direito protegido.

A estrutura argumentativa do texto sugere uma evolução histórica e ideológica, progredindo da herança católica ao secularismo

---

[5] Fonte: https://www.theguardian.com/sport/article/2024/jul/28/paris-olympics-organisers-apologise-to-christians-for-last-supper-parody - Acesso em 08/01/2025 às 15:49.

e culminando em valores contemporâneos de tolerância e inclusão. Esta narrativa representa a França como uma nação de identidade complexa e por vezes contraditória.

O autor emprega técnicas de mitigação de face, evitando ameaças diretas a grupos religiosos ou seculares, e retrata positivamente os apoiadores de uma visão mais inclusiva e tolerante.

Em suma, a análise, baseada na perspectiva de Fairclough, revela um discurso que busca equilibrar diferentes posições ideológicas e históricas. O texto utiliza estratégias de polidez para abordar um tema potencialmente controverso, refletindo e potencialmente reforçando uma visão de sociedade que valoriza tanto a herança cultural quanto os princípios seculares modernos, com ênfase na liberdade de expressão e tolerância.

Discurso e Construção de Identidades

Ao analisar as reações à performance olímpica, é crucial considerar como o discurso está sendo usado para (des)construir e negociar identidades. Como Moita Lopes (2003) argumenta que os significados que construímos acerca do mundo social, assim como nossas identidades sociais, não são dados a priori, mas são constructos obtidos na e por meio da interação com os outros por meio da linguagem em uso.

Tal perspectiva nos auxilia no entendimento de como os diferentes grupos envolvidos no debate - sejam eles conservadores religiosos, ativistas LGBTQ+, ou representantes do governo francês - estão usando o discurso não apenas para expressar opiniões sobre a performance nas festividades de abertura, mas também para afirmar e negociar suas próprias identidades coletivas.

Quando políticos conservadores criticam a performance como uma "afronta aos valores cristãos", eles não estão apenas comentando sobre o evento em si, mas também reafirmando uma identidade coletiva baseada em valores religiosos tradicionais. Por outro lado, quando ativistas LGBTQ+ celebram a inclusão de artistas drag, eles estão usando o discurso para construir uma identidade coletiva que valoriza a diversidade e a inclusão, dessa maneira, vislumbramos a construção e a vivência da realidade de cada grupo

social, cuja argumentação na defesa de suas crenças e valores é abundantemente variada.

Análise Semiótica Comparativa
Composição

Tanto "A Última Ceia" quanto "A Festa dos Deuses" apresenta figuras dispostas ao longo de uma mesa horizontal; no entanto, "A Festa dos Deuses" tipicamente inclui mais figuras e uma composição mais dinâmica e caótica, alinhando-se mais proximamente com a performance olímpica: vários povos, identidades e culturas se agrupam com o fim específico de celebrar, tanto o esporte olímpico quanto a arte performada.

Simbolismo

Enquanto "A Última Ceia" é carregada de simbolismo cristão, "A Festa dos Deuses" incorpora símbolos da mitologia greco-romana. A performance olímpica, com sua inclusão de figuras como Dionísio (representado pelo "homem azul"), alinha-se mais claramente com esta última.

Estética

A estética da performance, com suas cores vibrantes e figurinos elaborados, diverge significativamente da sobriedade de "A Última Ceia", aproximando-se mais do estilo barroco exuberante de "A Festa dos Deuses".

Tal variação estética que variam entre o sóbrio e o colorido exacerbado faz relembrar a análise de Dominique Maingueneau sobre a obra "Ceia de Emaús" No livro "Gênese dos Discursos", Dominique Maingueneau examina duas obras significativas relacionadas à Ceia de Emaús: "Os Peregrinos de Emaús", de Ticiano, e "Ceia de Emaús", que é atribuída a Jean-Baptiste de Champaigne. Através dessas pinturas, Maingueneau investiga a prática intersemiótica, argumentando que o discurso transcende os textos escritos, manifestando-se também em formas visuais. Em sua investigação, ele aponta que o mesmo sistema semântico que orienta a elaboração de textos escrita pode ser

utilizado na interpretação de elementos visuais. Ao comparar as duas obras, ele ressalta a diferença entre a abordagem italiana, que é mais sociável e relacionada ao cotidiano, e a perspectiva jansenista, que se apresenta de maneira mais rígida e focada.

Maingueneau aponta como a obra de Ticiano insere a narrativa religiosa em um ambiente mais cotidiano, permitindo que o público observe as interações sociais retratadas. Por outro lado, a interpretação de Champaigne foca na imagem de Cristo e na hóstia, expressando uma ideia de unidade e abstração, onde a ligação entre o ser humano e o divino é ressaltada. Enquanto o jansenismo busca estabelecer uma conexão espiritual direta, a obra de Ticiano destaca uma rede de relações sociais, refletindo a convivência entre as pessoas. Além disso, ao examinar a representação do cenário natural nas duas obras, Maingueneau nota que a paisagem de Ticiano é vibrante e iluminada, em contraste com o ambiente sombrio da obra jansenista, evidenciando diferentes perspectivas sobre a relação entre a humanidade e a natureza.

Nesta análise, o autor amplia o debate sobre como distintos contextos sociais e educacionais se manifestam tanto em textos quanto em imagens. Ele aponta que, para captar a complexidade das narrativas, é crucial levar em conta não apenas o conteúdo escrito, mas também as representações visuais. Dessa forma, as obras de Ticiano e Champaigne se tornam ferramentas valiosas para entender as práticas sociais e os sistemas de pensamento de seus tempos, evidenciando a riqueza do discurso em sua diversidade.

Dinâmicas de Poder e Ideologia

A controvérsia em torno da performance olímpica revela várias dinâmicas de poder e correntes ideológicas em jogo: feitos performativos, ou seja, ao dizer algo, estamos também fazendo algo, agindo no mundo e construindo realidades sociais.

Nesse contexto, podemos ver como os diferentes discursos em torno da performance não apenas descrevem ou comentam o evento, mas também performam ações sociais específicas. Por exemplo: O discurso oficial dos organizadores, ao insistir que a performance foi inspirada em “A Festa dos Deuses”, está performando um ato de redefinição e recontextualização; o discurso crítico dos conservadores

religiosos está performando um ato de resistência cultural e afirmação de valores tradicionais; o discurso celebratório dos grupos LGBTQ+ está performando um ato de reivindicação de espaço e visibilidade na narrativa nacional.

Cada um desses discursos não apenas comenta sobre a realidade, mas ativamente trabalha para construir uma versão específica da realidade social. Ao examinar as dinâmicas de poder presentes neste debate, é útil considerar a perspectiva de Fiorin (2018), cuja argumentação de que o discurso é o lugar de materialização das formações ideológicas. Neste caso, vemos como diferentes ideologias - secularismo, nacionalismo, progressismo - se materializam nos discursos em torno da performance olímpica, cada uma buscando estabelecer sua interpretação como a "verdadeira" ou "correta".

Secularismo vs. Religião

O debate reflete a tensão contínua na sociedade francesa entre o princípio do secularismo (laïcité) e a expressão religiosa pública. O comentarista político François Dupont observou: "Esta controvérsia é um microcosmo da luta mais ampla na França entre aqueles que veem o secularismo como uma proteção da liberdade religiosa e aqueles que o veem como uma ameaça à expressão religiosa." (Le Monde, 2024)

Nacionalismo vs. Globalismo

As reações à performance também revelaram tensões entre visões nacionalistas e globalistas da identidade francesa. O sociólogo Dr. Marie Lefevre argumentou: "Vemos aqui uma colisão entre uma visão da França como guardiã de valores cristãos tradicionais e uma França que abraça o multiculturalismo e a diversidade global" (Sociologie Aujourd'hui, 2024).

Tradição vs. Progressismo

O debate também se alinha com divisões mais amplas entre valores tradicionais e progressistas. O uso de artistas drag na

performance, por exemplo, tornou-se um ponto focal para críticas conservadoras, como exemplificado pelo comentário do político conservador Jean-Pierre Blanc: "Esta performance é uma afronta aos valores familiares tradicionais que muitos franceses ainda prezam" (Le Figaro, 2024).

Discurso e Performatividade

A controvérsia em torno da performance olímpica também nos permite explorar o conceito de performatividade no discurso, como discutido por Moita Lopes (2006), que indica que o discurso tem efeitos performativos, ou seja, ao dizer algo, estamos também fazendo algo, agindo no mundo e construindo realidades sociais.

Nesse contexto, podemos ver como os diferentes discursos em torno da performance não apenas descrevem ou comentam o evento, mas também performam ações sociais específicas. Por exemplo: o discurso oficial dos organizadores, ao insistir que a performance foi inspirada em "A Festa dos Deuses", está performando um ato de redefinição e recontextualização; o discurso crítico dos conservadores religiosos está performando um ato de resistência cultural e afirmação de valores tradicionais e o discurso celebratório dos grupos LGBTQ+ está performando um ato de reivindicação de espaço e visibilidade na narrativa nacional.

Dessa maneira, cada um desses discursos não apenas comenta sobre a realidade, mas ativamente trabalha para construir uma versão específica da realidade social.

Implicações para a Identidade Cultural e Inclusão

A controvérsia levanta questões importantes sobre a natureza da identidade cultural francesa e o significado de inclusão em um contexto global.

Redefinindo a Identidade Francesa

A performance e as reações subsequentes destacam os desafios de definir a identidade francesa no século XXI. O antropólogo

cultural Dr. Pierre Dubois observou: "O que vemos aqui é uma negociação ativa do que significa ser francês hoje. É uma identidade que pode acomodar tanto a herança cristã quanto a diversidade moderna?" (Anthropologie et Société, 2024).

Inclusão e Representação

A inclusão de artistas drag e a representação de diversas identidades na performance levantam questões sobre quem é "visto" e "ouvido" em eventos globais como as Olimpíadas. A ativista LGBTQ+ Sophie Martin comentou:

> Para muitos de nós na comunidade LGBTQ+, ver-nos representados em um palco tão global foi poderoso e afirmativo. Isso envia uma mensagem de que fazemos parte da narrativa olímpica e da identidade francesa (Têtu Magazine, 2024).

O Papel da Arte na Diplomacia Cultural

A controvérsia também destaca o papel complexo que a arte desempenha na diplomacia cultural. O crítico de arte Jean-Luc Moreau argumentou:

> As Olimpíadas sempre foram tanto sobre soft power quanto sobre esporte. Esta performance, intencionalmente ou não, posicionou a França como um bastião de valores progressistas e inclusivos no palco mundial (Beaux Arts Magazine, 2024).

Arte como Ferramenta de Soft Power

A controvérsia também destaca o papel complexo que a arte desempenha na diplomacia cultural. O crítico de arte Jean-Luc Moreau argumentou:

> "As Olimpíadas sempre foram tanto sobre soft power quanto sobre esporte. Esta performance, intencionalmente ou não, posicionou a França como um bastião de valores progressistas e inclusivos no palco mundial."

Desafios da Comunicação Intercultural

- Risco de mal-entendidos quando símbolos e referências culturais são apresentados a um público global diverso.
- Necessidade de equilibrar a expressão da identidade nacional com a sensibilidade às diversas interpretações culturais.

Arte como Catalisador de Diálogo Internacional

- Potencial da controvérsia para estimular discussões globais sobre arte, religião e identidade cultural.
- Oportunidade para a França liderar conversas internacionais sobre inclusão e diversidade através da expressão artística.

Conclusão

A análise crítica do discurso em torno da controvérsia da cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris 2024 revela uma teia complexa de interpretações, ideologias e dinâmicas de poder. O debate transcende a simples questão de qual obra de arte inspirou a performance, tocando em questões fundamentais de identidade nacional, liberdade artística, secularismo e inclusão.

A divergência entre as interpretações públicas e a intenção declarada dos organizadores destaca o papel crucial do contexto cultural e do conhecimento prévio na recepção da arte. Além disso, as reações variadas à performance ilustram as tensões contínuas na sociedade francesa – e, por extensão, global – entre tradição e progressismo, nacionalismo e globalismo, secularismo e expressão religiosa.

Em última análise, esta controvérsia serve como um microcosmo das lutas mais amplas que as sociedades enfrentam ao navegar pela diversidade cultural, religiosa e de identidade no século XXI. Ela destaca o poder da arte para provocar debate e reflexão, mesmo – ou talvez especialmente – quando sua interpretação é contestada.

As Olimpíadas de Paris 2024, ao colocar estas questões no centro do palco global, não apenas celebraram o esporte, mas também catalisaram um diálogo crucial sobre o que significa ser francês,

europeu e cidadão global em um mundo cada vez mais interconectado e diverso.

- Desafio de equilibrar diferentes formas de inclusão (por exemplo, respeito às tradições religiosas vs. celebração da diversidade sexual).
- Questões sobre quem tem o poder de decidir quais grupos são representados e como.

Como Marcuschi (2008) nos lembra, a compreensão de um texto não é um simples ato de extração de informações ou de decodificação de mensagens. É um processo de construção de sentidos que envolve atividades inferenciais complexas. A controvérsia em torno da cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris 2024 ilustra vividamente este ponto, demonstrando como um mesmo evento pode gerar interpretações radicalmente diferentes baseadas nos contextos culturais, ideológicos e sociais dos

Em última análise, este episódio demonstra que o caminho para uma verdadeira inclusão e compreensão mútua é muitas vezes marcado por controvérsia e desconforto. No entanto, é através desses momentos de tensão e debate que as sociedades têm a oportunidade de crescer, evoluir e redefinir-se de maneiras que refletem as realidades e aspirações de todos os seus membros.

As análises permitiram abordar as descobertas e implicações de uma análise sobre um evento artístico controverso relacionado às Olimpíadas de Paris 2024, destacando como esse evento provocou debates sobre identidade nacional, inclusão e expressão cultural na França e globalmente.

As principais descobertas revelam conflitos entre interpretações públicas e intenções dos organizadores, evidenciando tensões sociais entre tradição e progressismo. O poder do discurso é enfatizado, mostrando como diferentes atores sociais moldaram narrativas para promover suas visões de mundo num contexto sócio-histórico-cultural em que a arte emerge como um catalisador poderoso para debate e reflexão social.

As implicações mais amplas incluem desafios na definição da identidade nacional em um contexto globalizado e multicultural. O incidente expõe tensões nos esforços de criar representações

inclusivas que respeitem tanto a diversidade quanto as tradições. Destaca-se também o papel complexo da arte na diplomacia cultural e a influência da mídia na formação da opinião pública.

As reflexões finais sugerem que as Olimpíadas de Paris 2024, ao trazer estas questões à tona, não apenas celebraram o esporte, mas também estimularam um diálogo crucial sobre identidade e cidadania global. A controvérsia serve como um lembrete do poder da arte em desafiar percepções, inspirar reflexão e provocar discussões sobre identidade cultural e inclusão em sociedades diversas.

Como Moita Lopes (2013) nos lembra, "o discurso é uma prática social de construção de significados em uso". A controvérsia em torno da cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris 2024 ilustra vividamente este ponto, demonstrando como um mesmo evento pode gerar múltiplos significados e interpretações, cada um construído e negociado através do discurso.

Mais do que isso, este caso nos mostra como o discurso é usado não apenas para descrever o mundo, mas para agir nele, para construir identidades, para contestar e reafirmar relações de poder, e para moldar a própria realidade social em que vivemos.

À medida que olhamos para o futuro, fica claro que o diálogo iniciado por esta controvérsia continuará muito além dos Jogos Olímpicos de Paris 2024, nos convidando a continuar questionando, debatendo e reimaginando o que significa criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva e representativa no século XXI.

Referências

ANDERSON, Benedict Richard O'Gorman. ***Imagined Communities:*** *Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1983.

ANTHROPOLOGIE ET SOCIÉTÉ. ***Négocier l'identité française au 21e siècle***. 2024.

ART AND CONTROVERSY PODCAST. Episode 156: The Paris Olympics Art Debate. 2024.

BARTHES, Roland Gérard. ***Elements of Semiology***. New York: Hill and Wang, 1964.

BEAUX ARTS MAGAZINE. ***L'art comme outil de diplomatie culturelle aux JO de Paris***. 2024.

BOURDIEU, Pierre Félix. ***The Field of Cultural Production***. New York: Columbia University Press, 1993.

CHAMPAIGNE, Philippe de. **A Ceia de Emaús.**, 1636 - Pinacoteca de Brera de Milão.

FAIRCLOUGH, Norman. ***Critical Discourse Analysis:*** *The Critical Study of Language*. London: Longman, 1995.
FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
HALL, Stuart McPhail. ***Representation:*** *Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997.
KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
LE FIGARO. ***La cérémonie d'ouverture des JO:*** *une provocation culturelle*? 2024.
LE MONDE. ***La controverse olympique: un miroir des tensions françaises***. 2024.
MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Discurso como arma de guerra:** um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. D.E.L.T.A. Especial, n. 21, p. 239-283, 2005.
NYE, Joseph Samuel Jr. Soft Power: ***The Means to Success in World Politics***. New York: Public Affairs, 2004.
ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.
POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO PARÁ

Ingrid Caroline dos Santos Martins (UFPA) [1]
Andrio Alves Gatinho (UFPA) [2]

Introdução

Com a pandemia da COVID-19, as escolas brasileiras suspenderam atividades presenciais devido ao isolamento social necessário para conter a proliferação do vírus. Nesse contexto, algumas instituições privadas destacaram-se ao defender o ensino remoto como a melhor alternativa para manter o processo de ensino e aprendizagem, mesmo diante de um contexto em que o resguardo da vida se apresentava como prioridade, além de inserir no debate a ideia de priorização curricular, ênfase a habilidades essenciais, articulação entre o setor público e privado, redução da concepção de currículo ao ensino dos conteúdos, e outras que impuseram um novo léxico ao debate do currículo atualmente.

Nessa conjuntura, a ideia de perda de aprendizagem assume centralidade, sob o argumento de que a interrupção do ensino, durante o isolamento social, comprometeria o conhecimento dos estudantes. Assim, o setor privado passou a tratar o conhecimento como produto mercadológico, realizando pesquisas educacionais para evitar a interrupção do ensino. A partir desse cenário este estudo debate como instituições privadas produziram discursos, muitas vezes baseados em estudos que ignoram a realidade brasileira, para promover o ensino remoto como a melhor solução durante a pandemia. Além disso, buscou-se observar como a movimentação e os discursos dessas instituições permanecem orientando as políticas educacionais após a pandemia, com a ideia de recomposição de aprendizagens orientada por essa lógica.

[1] Estudante de Pedagogia; Universidade Federal do Pará; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. E-mail: ingrid.martins@iced.ufpa.br
[2]Doutor em Educação e Contemporaneidade; Universidade Federal do Pará. E-mail: andriogatinho@ufpa.br

Desse modo, além da introdução, metodologia e conclusões, o estudo divide-se em três seções. Na primeira, buscou-se destacar como o setor privado atuou na disseminação da ideia de perda de aprendizagem. Na seção posterior, buscou-se apresentar as ações e políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Pará após a pandemia. Por fim, são apontados alguns desafios vivenciados dentro do contexto escolar após o desenvolvimento dessas políticas.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa documental e grupo focal para coleta de dados. O objetivo foi analisar ações e políticas públicas estaduais, verificando como os discursos criados durante a pandemia influenciaram novas políticas voltadas à "recomposição das aprendizagens" dos estudantes.

Nesse sentido, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 193) a pesquisa documental tem como característica "tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias." De acordo com os autores, essas fontes podem ser feitas no exato momento em que o fenômeno ocorreu, ou não.

Outrossim, em última instância são apresentados os resultados obtidos por meio da realização de um grupo focal com professores da rede estadual. Portanto, buscou-se coletar dados a respeito das práticas curriculares dos docentes a partir da criação das novas políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Pará.

Este grupo focal é parte de um contínuo espaço de reflexões feitas no âmbito do grupo de pesquisa e que contam com a interlocução com as escolas a partir de uma pesquisa maior sobre as práticas de implementação do currículo nos últimos anos no Pará.

Do ponto de vista ético, os dados tratados aqui resguardam qualquer possibilidade de identificação da escola e de seus agentes educativos, o que indicou nosso compromisso com o tratamento adequado dos dados.

Ademais, de acordo com Kinalski *et al*. (2017, p. 444), o grupo focal é uma técnica utilizada pelo pesquisador "que tem como objetivo coletar informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os participantes, reunidos em um local

e durante certo período de tempo". Para os autores, essa técnica viabiliza entre os participantes da pesquisa a interação e proporciona trocas de experiência.

Atuação do setor privado na contramão da justiça curricular

Decretado o estado de calamidade pública devido à proliferação do vírus SARS-CoV-2, o fechamento das escolas públicas e privadas foi inevitável. O isolamento social, inicialmente previsto para poucos dias, tomou proporções inesperadas, exigindo estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem continuasse. Nesse contexto, a educação remota surge "como uma realidade inexorável" (Araujo; Lopes, 2023, p. 3).

As instituições de Educação Básica e Ensino Superior tiveram que se adaptar, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como solução para manter suas atividades. Nesse cenário emergente, a educação digital ganha destaque, com o terceiro setor mobilizando-se para produzir materiais de apoio ao ensino à distância (Araujo; Lopes, 2023).

Instituições privadas iniciaram pesquisas sobre a situação educacional na pandemia, reforçando a ideia de "perda de aprendizagem", de modo que o conhecimento foi tratado como produto mercadológico. Para Araujo e Lopes (2023, p. 3), "a pandemia tornou-se uma excelente oportunidade para testar as propostas de ampliação do consumo online". As autoras destacam que a digitalização da educação, já prevista antes, foi intensificada no período pandêmico, com instituições privadas e filantrópicas propondo soluções para a "perda das aprendizagens" causada pelo isolamento social.

O estudo das autoras analisa a atuação de instituições privadas, algumas sob a lógica filantrópica, em pesquisas que afirmam que a interrupção das atividades escolares comprometeria a aprendizagem dos estudantes. A Fundação Lemann, em parceria com a FGV, divulgou o estudo "Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e o avanço da desigualdade educacional," que estimou um retrocesso educacional de até quatro anos devido à pandemia (Araujo; Lopes, 2023).

Segundo as autoras, o Movimento Todos pela Educação reforçou a ideia de "perda das aprendizagens" no Anuário Brasileiro de Educação, usando dados do Censo Escolar e do PISA para apontar "um fracasso em relação à aprendizagem" (Araujo; Lopes, 2023, p. 14). A Revista Colaboração, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, também associou essas perdas ao isolamento social, com base em pesquisas internacionais indicando que um ano de isolamento resultaria em cerca de três meses de perda de aprendizagem. A revista é citada como defensora de um Sistema Nacional de Educação com parcerias público-privadas (Araujo; Lopes, 2023).

A Itaú Social e o Instituto Reúna desenvolveram os "Mapas de Foco da BNCC" para apoiar o retorno às aulas, baseando-se na BNCC para identificar habilidades essenciais no isolamento. O Instituto Reúna também oferece um ambiente voltado à "recomposição das aprendizagens" para estudantes do ensino médio (Araujo; Lopes, 2023).

Com base no mapeamento realizado por Araujo e Lopes (2023), é notável a contribuição significativa das instituições privadas na disseminação da ideia de perda de aprendizagem. Sob essa lógica, o ensino remoto foi promovido como uma alternativa "viável" para manter as atividades escolares durante o isolamento social.

É imperativo observar que mesmo após a pandemia, o ensino híbrido continua sendo defendido por autores da área educacional, que consideram um retrocesso retornar ao ensino analógico, dado o contexto da era digital em que os estudantes estão inseridos. Além disso, argumenta-se que os avanços digitais promovidos pelo ensino remoto durante a pandemia não podem ser descartados.

Por outro lado, a educação digital, implementada como solução emergencial durante a pandemia, refletiu uma lógica neoliberal que promoveu a digitalização curricular como resposta aos problemas educacionais apontados pelo setor privado, frequentemente embasados em dados internacionais que não condizem com a realidade brasileira. A esse respeito, Araujo e Lopes (2023) reconhecem as perdas causadas pelo isolamento social, mas destacam que as ações das instituições privadas e filantrópicas "estão associadas a uma lógica que se esforça todo o tempo para universalizar ações contextuais visando orientar políticas" (Araujo; Lopes, 2023, p. 13).

Nesse contexto, a defesa da digitalização curricular como solução para os problemas educacionais gerados pelo isolamento social e a adaptação do ensino remoto às práticas curriculares desconsideram as diversas realidades sociais de um país em que a desigualdade social é tão latente. Morgado et al. (2020) analisam o impacto do isolamento social e discutem uma nova organização social e laboral mediada por plataformas digitais, que também atinge a educação. Esse fenômeno é descrito pelos autores - fundamentados na teoria de Estévez (2020), como "zoomismo".

> [...]de modo análogo ao que aconteceu com a evolução dos modos de produção ao longo do Século XX – com o *taylorismo* a ser substituído pelo *fordismo,* um modelo de produção industrial em massa e que, passados alguns anos foi substituído pelo *toyotismo,* com perdas de direitos até então conquistados pelos trabalhadores – afirma-se, neste momento, um modo alternativo de produção através do fechamento automático dos trabalhadores – o *zoomismo* (Morgado; Pacheco; Sousa, 2020, p. 5).

Morgado et al. (2020) sem negarem as contribuições do ensino remoto durante a pandemia para a continuidade das atividades escolares, alertam que a digitalização pode desconfigurar a educação ao comprometer seu caráter socializador e de partilha de experiências. Para os autores, se a digitalização curricular se concretizar, a educação deixará de ser um ponto de encontro entre docentes e discentes. Portanto, o isolamento social que gerou uma nova forma de organização do trabalho – o zoomismo – pode ocasionar um fenômeno denominado isolamento curricular.

Esse isolamento curricular, como explicam os autores, surge em um contexto de zoomismo, “podendo ter efeitos perniciosos se colocar o currículo numa posição de eficiência meramente focada na instrução” (Morgado; Pacheco; Sousa, 2020, p. 6 *apud* Stèvez, 2020). Assim sendo, uma vez que o currículo é em sua essência um espaço de partilha, o fenômeno de isolamento social não pode gerar um isolamento curricular, pois o currículo é feito e organizado com base no “construto coletivo” (Morgado; Pacheco; Sousa, 2020). Nesse sentido, o debate sobre a digitalização do currículo precisa considerar fatores sociais e educacionais, evitando a importação acrítica de modelos internacionais usados pelo setor privado como soluções para o setor público.

Pimenta e Sousa (2021) identificaram que, durante a pandemia, estudantes de escolas privadas tinham melhor acesso a equipamentos tecnológicos e internet, o que contribui para um distanciamento entre estudantes de escolas públicas e privadas, destacando também os desafios enfrentados por docentes no ensino remoto, como a adaptação das práticas e as preocupações com formas adequadas de avaliação, considerando os inúmeros obstáculos enfrentados pelos estudantes (Pimenta; Sousa, 2021, p. 20).

Pimenta e Sousa (2021), questionam a visão reducionista de currículo, limitado a habilidades e conteúdos prescritos nos documentos curriculares. Essa lógica sustenta a ideia de perda de aprendizagem, pressupondo que, sem essas habilidades e conteúdos, o conhecimento não é garantido. Contudo, essa concepção reduz a educação ao ensino e ignora aspectos fundamentais como interação e convívio social. Para os autores, limitar o currículo dessa forma "indica a não assimilação ampla do currículo" (Pimenta; Sousa, 2021, p. 20).

Nesse sentido, as instituições que apresentaram o ensino remoto como solução para a continuidade das aulas buscavam orientar o setor público sobre o que e como fazer naquele momento. Contudo, aceitar a digitalização curricular implica aceitar sua privatização, pois exigiria parcerias entre o Estado e empresas privadas.

Cabe considerar que o ensino remoto foi essencial para manter as atividades escolares durante o isolamento social, esta pesquisa não deslegitima seus benefícios. O objetivo deste estudo é refletir sobre esses aspectos considerando as condições estruturais das escolas públicas, a realidade social dos estudantes e o papel da escola, que vai além da qualificação para o mercado de trabalho ou da transmissão de conteúdo.

Assim, é fundamental defender um currículo democrático que atenda a todos de forma justa, sem favorecer alguns em detrimento de outros. Nesse contexto, a democratização dos saberes é "condição para a luta contra o poder desigual" (Araújo; Ponce, 2021, p. 11). Para Araújo e Ponce (2021), essa democratização é um princípio essencial da democracia.

Araújo e Ponce (2021), embasados em Chauí (2014), destacam que em políticas que reduzem a esfera pública e ampliam a esfera privada, o Estado deixa de garantir direitos sociais, transferindo-os ao

mercado, cujo foco é financeiro e não na justiça social. Por isso, questionar as limitações da digitalização curricular é vital, mesmo em um cenário pós-pandêmico, já que essa proposta pode ser retomada como modelo no contexto atual, ignorando as desigualdades de acesso entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Sendo assim, a escola deve propor currículos que promovam a democratização das relações sociais, assegurando direitos em um Estado que responde às demandas da sociedade (Araújo; Ponce, 2021). Contudo, como destacam Araújo e Ponce (2021), não há democracia sem igualdade social. Portanto, um currículo democrático deve buscar superar as desigualdades existentes.

Não se trata, pois, da defesa do ensino tal como era antes da pandemia. De acordo com Araújo e Ponce (2021) é impossível almejar a volta ao "normal" uma vez que o cenário anterior não correspondia ao que se entende por democracia social e de direito. Nessa perspectiva, os autores defendem a superação das desigualdades, das opressões e injustiças sociais, bem como, a superação de uma política cruel para que se estabeleça a constituição de um currículo verdadeiramente democrático, apoiado na justiça social. Desse modo, o que se almeja, é uma educação que alcança a todos os sujeitos, que está preocupada com questões outras além da garantia de aquisição de conteúdos, que também são importantes.

Ações e políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Pará após a pandemia

Esta seção aborda o retorno das aulas presenciais no Pará e as políticas de Educação Básica implementadas pelo Governo Estadual no período pós-pandêmico. Conforme o site Agência Pará (PARÁ, 2021), as aulas presenciais retornaram em 2 de agosto de 2021, de forma híbrida e escalonada, com ocupação gradativa de 25%, 50% e 100% da capacidade por semana.

Segundo o site Agência Pará (PARÁ, 2021) em 25 de agosto, a campanha "Na Escola, Todos Pela Educação" foi lançada pelo Governo, via Seduc, para incentivar o retorno dos estudantes às aulas presenciais, substituindo o movimento "Todos em casa pela educação" por "Todos pela educação", apesar dessa mudança, ações

didáticas criadas durante a pandemia, como materiais impressos, digitais e aulas transmitidas pela TV Cultura do Pará, foram mantidas.

A parceria entre a Seduc e a TV Cultura foi ampliada em fevereiro de 2022, com o lançamento do projeto "Reforço Escolar", que aumentou a carga horária das aulas transmitidas pela emissora de quatro para sete horas diárias, de segunda a sexta (PARÁ, 2022).

Segundo o site Agência Pará (PARÁ, 2022), o projeto resulta de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Fundação Paraense de Radiodifusão (Funtelpa). Hilbert Nascimento, presidente da fundação, destacou que a articulação iniciada na pandemia continuaria para suprir o conteúdo interrompido, reforçando o papel da TV pública em oferecer programação educacional. Para locais sem acesso à TV Cultura, o Estado contrataria outras emissoras com fins educativos.

A esse respeito, é imperativo lembrar que as políticas públicas são criadas a partir de um ciclo com contextos interligados, não hierárquicos (Pacheco, 2003). Entre esses, Ball (1997) destaca o "contexto de influência," no qual discursos políticos são construídos sob pressão de grupos externos, impactando diretamente a criação de políticas. Esse processo culmina no "contexto de produção", onde textos, documentos, leis e decretos são elaborados.

Nesse cenário, as políticas e discursos promovidos por instituições privadas durante a suspensão das aulas presenciais influenciaram medidas para garantir a continuidade do ensino remoto, como a parceria entre a Seduc e a TV Cultura, que mais tarde resultou na política de reforço escolar.

Em 2022, a Seduc-PA (PARÁ, 2022), em articulação com a SAEN, a COEM e o Programa de Apoio à BNCC, divulgou orientações para implementar o Novo Currículo do Ensino Médio. Essas diretrizes foram reunidas no Caderno de Orientações Pedagógicas, disponível no site da Secretaria, incluindo o componente curricular "Campo de Saberes e Práticas Eletivos I - 40H (Recomposição de Aprendizagem)," voltado à mitigação das defasagens de aprendizagem.

O documento definiu 40 horas obrigatórias para atividades de recomposição, aplicáveis a todos os estudantes, mesmo os de rendimento satisfatório. Essas atividades seriam focadas no ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, com possibilidade de integração a outros campos de saberes e áreas do conhecimento (PARÁ, 2022).

Embora o caderno de orientação pedagógica tenha incluído uma unidade curricular para recomposição de aprendizagem, foi apenas em 2023, com a gestão do secretário Rossieli Soares, que surgiu uma abordagem sistemática por meio do Programa Prepara Saeb. Segundo o site Agência Pará (PARÁ, 2023), o Prepara oferece material didático focado em habilidades essenciais de língua portuguesa e matemática, distribuído a 898 escolas estaduais, com reforço escolar aos sábados, além de cursos formativos para professores.

Em 13 de março de 2023, o Governo do Estado sancionou a Lei nº 9.867 (DOE, 2023), instituindo o programa "Alfabetiza Pará," que busca garantir a alfabetização dos estudantes na idade certa e melhorar indicadores educacionais. Conforme o site Agência Pará (PARÁ, 2023), o programa oferece "recursos e ferramentas pedagógicas e avaliativas" aos estudantes do 1º ao 5º ano em fase de alfabetização.

A alfabetização, como dever do Estado, exige políticas que garantam não apenas o acesso à escolarização e materiais pedagógicos, mas também a redução das desigualdades sociais. Aliás, há de se ter cuidado para que o analfabetismo não seja visto como problema relacionado à afetividade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Além disso, o Diário Oficial do Estado (DOE, 2023) registrou, em 19 de maio, um termo de dispensa de licitação para contratar uma instituição voltada à pesquisa, ensino ou desenvolvimento institucional para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da formação de professores da Educação Infantil, Fundamental e Médio. Em 14 de junho de 2023, foram firmados contratos com a Fundação Getúlio Vargas para a formação docente e implementação da BNCC.

A implementação dessas políticas reflete mais uma vez a influência de discursos do setor privado na criação de políticas educacionais no contexto pós-pandemia. Instituições como Itaú Social e Instituto Reúna desenvolveram os "Mapas de Foco da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)" para apoiar o retorno das aulas. Considerando esse cenário, é imperativo destacar que cabe ao Estado não apenas garantir o ensino focado em habilidades essenciais, mas a promoção de uma educação democrática fundamentada na justiça curricular.

Ademais, nota-se que, no Estado do Pará, há uma forte preocupação com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nos dias 30/05/2023 e 21/06/2023, o site Agência Pará (PARÁ, 2023) informou que a Seduc promoveu cursos formativos para agentes pedagógicos, voltados ao uso do material didático do "Prepara." Esses cursos visaram orientar práticas para a recomposição das aprendizagens e preparar os alunos para o Saeb, com foco em conteúdos essenciais de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 23 de setembro de 2023, de acordo com o site Agência Pará (PARÁ, 2023), a Secretaria de Educação iniciou aulas de reforço aos sábados para alunos das escolas estaduais, visando a prova do Saeb, prevista para 23 de outubro e 3 de novembro. O site informa ainda que o secretário Rossieli Soares visitou escolas para acompanhar os preparativos.

Os dados indicam uma preocupação do Governo e da Seduc em garantir bons resultados no SAEB, definido à luz de Sousa e Oliveira (2003, p. 9) como "um sistema de monitoramento contínuo" que auxilia as políticas educacionais e visa reduzir índices de baixa qualidade no ensino também promovem competição entre escolas, responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso.

No dia 24 de novembro de 2023, o site da Secretaria de Educação (PARÁ, 2023), divulgou a sanção dos programas "Escola que Transforma" e "Bora Estudar," que garantem bonificação para estudantes e servidores da rede pública, vinculados à Seduc, reforçando o incentivo à educação no Estado.

De acordo com o site, o "Bora Estudar", por meio do programa "Sua Casa", disponibiliza um auxílio financeiro no valor de R$10.000 para os melhores estudantes de cada turma. Esses estudantes serão favorecidos pela Companhia de Estado de Habitação (Cohab), que busca garantir a aquisição de materiais para reconstrução de suas casas.

No que tange ao programa "Escola que transforma", o objetivo é garantir que os profissionais das escolas que alcançarem as metas sugeridas pela Seduc no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), recebam mais de 3,5 salários. Os profissionais beneficiados por essa bonificação seriam as merendeiras, os vigias, os professores e os técnicos em geral.

É notável que o Governo do Estado apostou em um projeto que tem por objetivo garantir que os estudantes e profissionais das escolas que conseguirem alcançar as metas estabelecidas sejam favorecidos por meio de benefícios monetários. Esse programa sustenta-se em uma lógica meritocrática em que só os "melhores" e "mais esforçados" se beneficiam em detrimento dos que não alcançaram os resultados esperados. O que subjaz, como dito anteriormente, uma espécie de responsabilização da própria escola pelos resultados apresentados pelo Ideb.

Sousa (2014), indaga que os mecanismos gerados para responsabilizar as escolas assentam-se no pressuposto de que a competitividade resulta em maior qualidade de ensino. Além disso, na perspectiva da autora, uma iniciativa como essa reduz a noção de educação aos resultados apresentados pelos testes em larga escala, o que vai de desencontro à perspectiva de educação democrática, e de currículo justo apresentados na seção anterior.

Desafios dentro da escola: o contexto da prática

Considerando o contexto discutido, desde a gênese do discurso (contexto de influência), que sustentou a ideia de perda de aprendizagem e resultou em políticas (contexto de produção) voltadas ao cenário educacional pós-pandemia, este estudo também busca coletar dados sobre as práticas curriculares de docentes de uma escola pública estadual na ilha de Cotijuba-PA.

Portanto, o objetivo desta seção é averiguar como os professores, enquanto decisores políticos, atuam no que Ball (1997) chama de contexto de prática. Para Pacheco (2003, p. 17), esse contexto é "o terreno da intervenção dos práticos," onde textos curriculares podem ser rejeitados quando não se alinham aos interesses dos atores educacionais.

Pacheco (2003) entende o currículo como um espaço público que conecta diferentes perspectivas sobre ensino e aprendizagem, que por vezes podem entrar em conflitos, como é o caso das macropolíticas desenvolvidas pela administração pública em relação às micropolíticas restritas às decisões políticas tomadas dentro da escola. Um exemplo é a Progressão Continuada, ou Aprovação Automática, que impede a reprovação por série, adotando ciclos de

ensino. O tema gera controvérsias, e na escola estudada, alguns professores demonstraram não acreditar nesse método de ensino, como é caso do professor de matemática, ao relatar:

> [...]Na minha concepção enquanto educador tem uma geração que não vai ter nada pra fazer, que o cara não tá estudando, ele já sabe que vai ser aprovado, na cabeça dele tanto faz ele assistir aula[...] tu joga lá um material lá no grupo do WhatsApp, um material que deu trabalho pra fazer, chega na sala de aula, ninguém traz, nem aquele que tem condições. Então como vai ficar essa geração pós pandemia, que a pandemia já tirou deles 10, 15 anos. E agora a Seduc vem com essa desse aprovaço. (Professor de Matemática, Grupo Focal 01)

Na fala do professor, nota-se insatisfação com a nova organização de ensino, atrelado a isso o professor ainda relata o insucesso no uso de plataformas digitais para atividades escolares, devido à baixa resposta dos estudantes. Segundo ele, até mesmo alunos em condições socioeconômicas privilegiadas, com acesso à tecnologia e aparelhos digitais, mostram resistência em entregar atividades por essas ferramentas. Contudo, essa resistência pode estar relacionada à baixa aceitação das TDICs, e não necessariamente à estratégia educacional vigente.

Quando questionado sobre o programa de bonificação da Seduc, em parceria com o Governo do Estado, que premia estudantes com melhor rendimento acadêmico, um professor afirmou:

> [...]não, eu acredito que não porque primeiro as regras, quando ele chegar e souber das regras. Agora se nós fizermos esse trabalho de formiguinha, de colocar na cabeça deles, de mostrar como vai ser o mundo dele na universidade, do quanto ele vai ter oportunidades de melhorar de vida, não só ele, quanto a família, acho que talvez nós consigamos. (Professor de Geografia, Grupo Focal 01)

Na visão do professor, a criação de projetos como esse não garante uma real melhora no desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que os critérios de seleção para os beneficiados podem desmotivá-los. Segundo ele, mudanças no comprometimento dos alunos com o aprendizado dependem mais de interação, troca e diálogo promovidos pelos professores, buscando dar sentido aos estudos. Essa opinião também é compartilhada por outro docente, que afirmou:

> [...]O que vai nos diferenciar como professores dentro de todo esse sistema aí é o nosso diálogo com o aluno, é a construção que a gente vai fazer, e tem que ser uma coisa bem aproximada, não pode ser uma coisa muito distante. Os nossos alunos têm um universo de informação muito louco, eu lembro que o pessoal do terceiro ano eles vinham com a ideia de que "olha, o STF vai liberar pras drogas! Aí eu tentei explicar pra eles né, que não era isso. Mas eles "Mas será?", aí eu dizia, entra no site lá do STF, aí tu vai ver, já que tu não acreditas em mim. (Professor AEE, Grupo Focal 01)

O relato acima evidencia a importância da interação e do diálogo entre educadores e alunos na construção de uma educação preocupada em emancipar mentes, indo além do ensino de habilidades e conteúdos, mas que se preocupa em ampliar o universo dos educandos de modo que estes consigam se erigir intelectualmente, na construção de um pensamento verdadeiramente crítico.

Entretanto, observa-se que as políticas públicas desenvolvidas no Estado estão majoritariamente voltadas para o sistema de avaliação da Educação Básica, com foco nos resultados de avaliações externas em larga escala. Isso levanta questionamentos sobre a efetividade dessas iniciativas, já que, apesar dos cursos para professores e do reforço escolar aos sábados, os estudantes continuam apresentando lacunas em sua aprendizagem, como se percebe no seguinte relato:

> [...]No reforço eu fazia o seguinte, vinha matéria do prepara, então eu perguntava se eles tinham base para aquelas questões, alguns diziam que não. Então eu voltava os conteúdos de base, só que um dia é pouco, quatro horas de aula é pouco, então do prepara eu resolvia 3 questões, mas eu ministrava quatro, cinco assuntos para eles de base. Então eu fiz esse trabalho de recuperação de aprendizagem, e que ainda bem que vai continuar. (Professor de Matemática, Grupo Focal 01)

Com base no exposto, constata-se que o material do Programa Prepara Saeb, voltado à "recomposição de aprendizagem", aparentemente tem pouca serventia tendo em vista a dificuldade de alguns alunos está nos conteúdos básicos. Ao continuar sua fala, o professor afirmou:

> O maior absurdo que a gente enfrenta aqui, são os alunos analfabetos no ensino médio. E o analfabeto que eu digo é questão de não saber ler

> e escrever. No nono ano do ano passado um aluno disse: Professor, eu não sei ler nem escrever. Nossa, mas foi dois anos de pandemia, onde ele estava? Lá no sexto. Mas por que ele chegou lá no nono? Por que ele chegou aqui sem saber ler nem escrever? Por conta da aprovação. Então, a gente tem a obrigação de fazer um trabalho com ele (Professor de Matemática, Grupo Focal 01).

O docente relata que alguns alunos, mesmo no ensino médio, enfrentam dificuldades em habilidades básicas de leitura e escrita, como é o caso do aluno citado pelo professor, levando, portanto, ao baixo desempenho em outras áreas do conhecimento. Na visão do educador, essa situação é consequência tanto do isolamento social, que afastou os alunos da escola, quanto da política de progressão continuada, conferindo a ele um sentimento de responsabilidade, enquanto educador, de buscar formas para minimizar o problema, afirmando:

> [...] No meu primeiro dia de aula, sendo matemático, eu peço uma redação para já avaliar essa parte de leitura e escrita deles. Eu faço uma prova diagnose também. Aí eu chego no coordenador no primeiro dia de aula e falo: Olha, esse aluno aqui não sabe ler nem escrever. O que a escola vai fazer? Aí nós tivemos o apoio de um profissional aí a aluna começou a ler e a escrever minimamente. Porém não tem condição de avançar, aí ela vai vir agora para o primeiro ano agora, ela não tem a base dos algoritmos de matemática de adição, subtração porque agora que ela aprendeu a ler e escrever, mas ela vai precisar fazer o médio, entendeu? isso é o absurdo maior. (Professor de Matemática, Grupo Focal 01)

A fala do professor evidencia seu esforço em identificar as necessidades dos estudantes, tanto em matemática quanto em linguagem, o que se evidencia pela sua frustração ao lidar com alunos que apresentam dificuldades básicas nesses campos, o que inviabiliza seguir o planejamento letivo original, fazendo-o buscar apoio para mitigar o problema, reconhecendo a necessidade de reorganizar seus planos para incluir tanto os conteúdos previstos, quanto aqueles em que os alunos enfrentam dificuldades.

Os relatos apontam uma tentativa de amenizar as lacunas no aprendizado, caracterizada como recomposição de aprendizagem. Para Santos e Cruz (2023), a recomposição consiste em intervenções pedagógicas e ações educacionais realizadas pelas instituições de

ensino para suprir conteúdos não trabalhados durante a pandemia. Os autores pontuam que não se trata de um reforço escolar, mas uma forma de garantir que os alunos acessem conhecimentos essenciais para seguir seus estudos sem prejuízos epistemológicos. Assim, a recomposição visa mitigar os danos causados pela pandemia, recompondo o conhecimento que não foi disponibilizado aos estudantes durante o período de isolamento social (Santos; cruz, 2023).

No Pará, a política de recomposição de aprendizagem foi implementada pelo Programa Prepara, que oferece materiais pedagógicos, cursos formativos para professores e reforço aos sábados em língua portuguesa e matemática. Contudo, como observado no relato do professor de matemática, esse processo vai além das aulas de reforço, ocorrendo também em sala de aula, como reflete o comentário de uma professora de língua portuguesa:

> [...] eu estou há 3 anos, então o que eu observei, eles têm muito pouco vocabulário. E aí toda vez que eu lia um texto eu perguntava: o que vocês acharam do texto? O que vocês entenderam? Mas eu percebi sempre uma dificuldade para falar, então um belo dia eu perguntei assim pra eles: Têm palavras que vocês desconhecem neste texto? Aí eu vi que tinha umas palavras difíceis, como por exemplo ínfimo, e perguntei: alguém sabe o que significa? Ninguém sabia o significado [...]. Aí isso é uma questão porque os textos do ENEM são textos difíceis, e eles estão cheios de palavras difíceis e esses alunos, eles não sabem o significado das palavras, eles não sabem, então foi uma coisa impressionante pra mim. Então eu deixo aqui para os colegas, quando vocês trabalharem com textos um pouco maior, façam essa observação "tem alguma palavra que vocês desconhecem? vocês entenderam mesmo?" (Professora de Língua Portuguesa, Grupo Focal 01)

Ao comentar sobre as dificuldades dos estudantes com o vocabulário, a docente aproveita para alertar os demais professores sobre a importância de estarem atentos a essa questão. Sendo assim, embora a política de recomposição de aprendizagem no Estado esteja focada em língua portuguesa e matemática, é importante reconhecer que professores de outras disciplinas também contribuem nesse processo à medida em que as disciplinas se relacionam de maneira interdisciplinar. Dessa forma, todos os docentes do ensino médio participam da recomposição, muitas vezes ajustando seus

cronogramas para abordar conteúdos que os alunos não aprenderam anteriormente. Esse ajuste, consequentemente, pode levar à sobrecarga e exaustão, considerando a quantidade de assuntos a serem trabalhados durante o ano. Sobre isso, a professora de química fez o seguinte comentário:

> [...]Eu acho muito importante essa questão que ela falou da linguagem porque é algo que faz parte de todas as ciências [...] sempre ouvi o professor falar nos nossos diálogos que os alunos não reconhecem a palavra exceto, né, e de tanto ouvir ele falar, hoje em dia eu já trago nas minhas questões "vocês sabem o significado de exceto?" nas minhas questões eu já trago essas interpretações para auxiliar eles, então eu vejo que é muito importante mesmo. (Professora de Química, Grupo Focal 01)

Reconhecendo que o domínio da linguagem é essencial para a formação em todas as áreas do conhecimento, a docente passa a incluir o trabalho com significados das palavras e interpretação textual nas aulas de química, corroborando, portanto, que a recomposição de aprendizagem, como um conjunto de ações pedagógicas para suprir lacunas epistemológicas, vai além das aulas de reforço aos sábados, ocorrendo de forma processual com a contribuição de docentes de diferentes disciplinas.

Conclusões

Este estudo investigou as práticas curriculares dos professores de uma escola estadual na ilha de Cotijuba, no Pará, após a pandemia. Inicialmente, buscou-se compreender os mecanismos de influência que fortaleceram a ideia de perda de aprendizagem e a defesa da digitalização curricular como solução pedagógica no período pós-pandêmico.

Posteriormente, foi realizado um levantamento das ações e políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc), constatando-se que algumas dessas políticas foram influenciadas por discursos educacionais produzidos por setores privados durante a pandemia. Em seguida, analisaram-se as opiniões dos professores sobre o atual contexto educacional, revelando um cenário conflituoso entre as decisões da Seduc e os

professores, que frequentemente demonstraram descrença na efetividade das políticas curriculares vigentes. Além disso, constatou-se que a recomposição do conhecimento dos estudantes vai além das aulas de reforço e dos docentes de língua portuguesa e matemática, envolvendo todo o corpo docente.

No que tange a contribuição deste estudo, destaca-se a importância de pesquisas voltadas ao currículo escolar da Educação Básica, especialmente em um cenário onde a recomposição de aprendizagem é amplamente debatida de modo a mobilizar, inclusive, secretarias de educação na criação de políticas específicas. Ressalta-se também a necessidade de pensar um currículo justo, que combata desigualdades sociais e forme sujeitos críticos capazes de contribuir para uma sociedade mais equitativa.

Por fim, o estudo limitou-se às políticas criadas entre 2021 e 2023 e às práticas curriculares dos professores diante dessas políticas. O que abre espaço para debates sobre a perspectiva dos estudantes em relação a essas mudanças e para pesquisas que analisem como a digitalização do currículo afeta os estudantes em aspectos cognitivos, sociais e psicológicos.

Referências

AGÊNCIA PARÁ. **Em seis meses, Seduc aprova projetos importantes para educação pública paraense**. Disponível em: https://www.agenciapara.com.br/noticia/45273/em-seis-meses-seduc-aprova-projetos-importantes-para-educacao-publica-paraense#:~:text=O%20Estado%20aprovou%20projetos%20pedag%C3%B3gicos,do%20fazer%20educacional%20no%20Par%C3%A1. Acesso em: 15 mar. 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Estado sanciona sistema de bonificação para estudantes e servidores da educação**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/49362/estado-sanciona-sistema-de-bonificacao-para-estudantes-e-servidores-da-educacao. Acesso em: 25 jan. 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Governo apresenta o plano de retomada das aulas presenciais da rede pública estadual**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/30086/governo-apresenta-o-plano-de-retomada-das-aulas-presenciais-da-rede-publica-

estadual#:~:text=A%20decis%C3%A3o%20segue%20o%20Plano,tamb%C3%A9m%2C%20no%20Plano%20de%20Vacina%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 fev. 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Governo do Pará lança projeto "reforço escolar" para combater déficit no ensino básico**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/pauta/5718/governo-do-para-lanca-programa-reforco-escolar-para-combater-o-deficit-no-ensino-basico#:~:text=EDUCA%C3%87%C3%83O-,Governo%20do%20Par%C3%A1%20lan%C3%A7a%20programa%20'Refor%C3%A7o%20escolar'%20para%20combater,o%20d%C3%A9ficit%20no%20ensino%20b%C3%A1sico&text=O%20governo%20do%20Par%C3%A1%2C%20por,de%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20estadual. Acesso em: 25 jan. 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Programa "Alfabetiza Pará" já está presente em quase todos os municípios paraenses**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/47121/programa-alfabetiza-para-ja-esta-presente-em-quase-todos-os-municipios-paraenses Acesso em: 15. Mar, 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Secretaria de Educação realiza formação de professores para utilização do "Prepara**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/44155/secretaria-de-educacao-realiza-formacao-de-professores-para-utilizacao-do-prepara. Acesso em: 25 jan. 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Secretário de Educação acompanha preparação para o Saeb**. Disponível em: https://www.agenciapara.com.br/noticia/47581/secretario-de-educacao-acompanha-preparacao-para-o-saeb-em-belem#:~:text=Foto%3A%20Daniel%20Guimar%C3%A3es%2F%20Ascom%20Seduc,desempenho%20dos%20estudantes%20no%20exame%2C. Acesso em: 25 jan. 2024.

AGÊNCIA PARÁ. **Seduc promove curso formativo para tutores pedagógicos da rede estadual**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/44853/tecnicos-pedagogicos-da-rede-estadual-concluem-curso-promovido-pela-seduc. Acesso em: 25 jan. 2024.

ARAÚJO, Bianca; PONCE, Branca. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social**. Revista e-curriculum**, São Paulo v. 19, n.4, 2021.

ARAUJO, Hellen; LOPES, Alice. Ações de redes políticas na pandemia: defendendo a aprendizagem e apagando contextos. **Revista e-curriculum,** v.21, p. 1-27, 2023.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools:** case studies in policy sociology. London and New York: Routledge, 1992.

DOS SANTOS, Alexandre José; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. Revista de **Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023.

KINALSKI, Daniela, *et al*. Focus group on qualitative research: experience report**. Rev Bras Enferm** [Internet]. 2017.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 8. ed - São Paulo: Atlas, 2017.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular**. Práxis Educativa,** [S. l.], v. 15, p. 1–10, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062.

OLIVEIRA, Romualdo; SOUSA, Sandra. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, 2003.

PACHECO, José. **Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARÁ. **Diário Oficial do Estado**, Belém, 2023. Disponível em: https://www.ioepa.com.br/portal/#3. Acesso em: 02 nov. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas para implementação do novo currículo.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO%20ORIENTACOES%20PEDAGOGICAS%20PARA%20IMPLEMENTACAO%20DO%20NOVO%20CURRICULO-029ca.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

Pimenta, Cláudia Oliveira; Sousa, Sandra Zákia (2021). **Avaliação em tempos de pandemia:** oportunidade de recriar a escola**.** Estudos Em Avaliação Educacional, 32, e08274. https://doi.org/10.18222/eae.v32.8274.

SEDUC**. 'Todos juntos pela educação' reforça a aprendizagem dos estudantes paraenses**. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/11308-todos-juntos-pela-educacao-reforca-a-aprendizagem-dos-estudantes-paraenses. Acesso em: 12 fev. 2024.

SEDUC. **Orientações pedagógicas 2022**. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/pagina/11844-orientacoes-pedagogicas-2022. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2014.

EDUCAÇÃO COM ESCUTA

Graziela Dutra Kantorski (UNEB) [1]

Introdução

A contemporaneidade exige um equilíbrio entre adesão e distância crítica, abordando transformações sociais e culturais e valorizando a diversidade. É essencial enfrentar questões desconfortáveis e reconhecer desigualdades, mantendo um olhar crítico sobre o presente (Agamben, 2009; Iannini, 2024). Dessa forma, a civilização impõe restrições que causam mal-estar devido à repressão de impulsos, levando à ansiedade e infelicidade (Freud, 2020). A educação deve repensar suas práticas para atender às necessidades do aluno. Nesse sentido, Freud (2020) nos ensina que o sintoma é uma manifestação do inconsciente, surgindo como um sinal de um conflito psíquico não resolvido. O sintoma é, muitas vezes, resultado do recalque, mecanismo de defesa que impede que conteúdos psíquicos dolorosos ou inaceitáveis se tornem conscientes. Através da escuta flutuante, é possível desvelar os significados ocultos por trás dos sintomas, permitindo que o sujeito entre em contato com os desejos reprimidos.

A técnica da atenção flutuante, proposta por Freud, é um método utilizado na psicanálise, no qual o analista mantém uma escuta aberta e livre, sem se apegar a um significado fixo, permitindo que as associações do paciente fluam livremente. Esse processo de escuta facilita a revelação das conexões inconscientes durante a análise, sugerindo um acesso mais profundo ao conteúdo reprimido e aos desejos inconscientes (Fernandes; Chaves, 2017). Ademais, Pêcheux (1990) acrescenta que o quer dizer do discurso revela a dimensão oculta do inconsciente, destacando a complexidade do ato de falar e escutar.

[1] Doutoranda em Educação pela UFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Especialista em Revisão de Textos PUC-MG. Graduada em Letras pela UFN. Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais (Geppe-rs). E-mail: graziela.revisa@gmail.com

Essa apreensão teórica abre caminho para uma revisão de conceitos teóricos-metodológicos e de forma introdutória permite apontar bases necessárias para apreender o possível enlace entre psicanálise e educação. Nesse contexto, abordaremos noções fundantes como escuta, sujeito e desejo, articulando-as ao espaço pedagógico. Essa fundamentação teórica possibilita refletir sobre o papel do sujeito-aluno e do sujeito-professor, considerando como a escuta pedagógica pode mediar os processos de ensinar e aprender, valorizando a singularidade e estimulando o encontro com o saber.

O artigo está estruturado em três partes que dialogam com a temática da escuta pedagógica. Na **primeira parte,** apresentamos a escuta como um dispositivo teórico-metodológico, ressaltando sua relevância para lidar com as angústias do sujeito, tanto na educação quanto na sociedade, considerando as contribuições de Freud e Lacan. A **segunda parte** foca no conceito de discurso, abordando o que é dito e não-dito, e como a escuta deve ir além das palavras explícitas, acolhendo o que está na entrelinha do discurso. Já na **terceira parte,** apontamos gestos de interpretação do conceito de "nó borromeu" para explicar a interdependência entre as dimensões psíquicas do sujeito – Imaginário, Simbólico e Real – e como elas influenciam a formação do sujeito na educação.

Escuta Pedagógica

Na contemporaneidade, marcada por desigualdades sociais e pelos desafios do neoliberalismo, destaca-se a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva. Nesse contexto, a escuta surge como um dispositivo teórico-metodológico que possibilita o acolhimento e o enfrentamento das angústias do sujeito, tanto na educação quanto na vida social (Dunker, 2020). Essa prática implica abertura ao novo e ao **Outro**, entendido como a alteridade que constitui o sujeito e como expressão da pluralidade das lutas sociais e das experiências humanas. Reconhecendo que o presente é atravessado por múltiplas temporalidades, a escuta dialoga com a complexidade do momento contemporâneo, potencializando práticas transformadoras.

Freud (2020) destacou que a civilização, ao demandar a repressão de impulsos instintivos, inevitavelmente provoca um mal-estar, manifestando-se nas dinâmicas individuais e sociais. Esse mal-

estar não apenas reflete os conflitos internos gerados pelo embate entre desejo e repressão, mas também se desdobra em estruturas que consolidam desigualdades e silenciamentos. O desejo, entendido como uma força psíquica que move o sujeito em busca de algo que sempre escapa à plena satisfação, revela-se central nesse contexto, pois tensiona as relações entre o sujeito e as normas sociais que o constituem.

A influência fundamental de Freud na apreensão da linguagem e da comunicação humana, revela a complexidade subjacente ao ato de falar e de escutar. A partir das teorias freudianas, começamos a suspeitar de que por trás das palavras ditas e do silêncio há significados mais profundos, muitas vezes inconscientes, que influenciam nossos pensamentos e comportamentos.

> Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este "quer dizer" do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundeza determinada de um fundo duplo, o " quer dizer" do discurso do inconsciente (Pêucheux, 1990, p. 45).

Dentro do contexto das contribuições de Freud, que nos levam a entender a comunicação como um processo complexo, podemos explorar como essa apreensão se relaciona com a constituição da subjetividade. Somos convidados a investigar além da superfície aparente da linguagem, sugerindo que o que é dito e não-dito podem revelar aspectos importantes. Essa noção de um "quer dizer" na entrelinha do discurso do inconsciente aponta para a existência de uma camada mais profunda de significado, muitas vezes desconhecida para o sujeito consciente. Assim, podemos inferir que a constituição da subjetividade ocorre através da interação entre os campos do sujeito e do Outro.

Enquanto o campo do sujeito representa o espaço onde o sujeito se desenvolve como ser falante e desejante, construindo sua identidade e discurso por meio de significantes, o campo do Outro compreende as normas, valores e símbolos culturais que influenciam suas possibilidades de expressão e representação. Esses campos se entrelaçam complexamente na formação da subjetividade, com o sujeito se constituindo dentro do campo do Outro, mas também

exercendo sua própria resistência às influências externas (Lacan, 1998).

A educação, enquanto agente socializador, atua nesse campo tensionado, mediando os processos de inserção do sujeito na cultura. No entanto, ao mesmo tempo em que contribui para a formação social, a educação muitas vezes reproduz hierarquias e desconsidera a singularidade do sujeito-aluno. Por isso, as reflexões freudianas permanecem pertinentes na contemporaneidade, possibilitando uma leitura crítica das práticas pedagógicas. Assim, ao iluminar as tensões entre desejo, repressão e as exigências do laço social, Freud oferece subsídios para repensar uma educação que vá além da normatização, reconhecendo as necessidades, desejos e particularidades do sujeito. Essa perspectiva propõe uma abordagem pedagógica que não apenas informe, mas também transforme, criando espaços para que o sujeito-aluno se constitua como um ser desejante e participante ativo nas interações sociais e culturais (Lannini, 2024).

Assim, a escuta freudiana vai além de uma técnica, pois revela os significados inconscientes das palavras e ações do sujeito, permitindo que o analista apreenda suas manifestações mais profundas. Lacan (1998) ampliou essa perspectiva ao destacar a fala como um meio pelo qual o sujeito constrói sua subjetividade e assume sua história em relação ao Outro. No contexto educacional, essa abordagem se aplica diretamente à prática docente, em que o professor, ao ocupar a posição de "sujeito Suposto saber" (Ornellas, 2019), assume o papel de mediador, detentor de um saber que o aluno busca, mas sem ser o único detentor da verdade. O professor se torna capaz de acolher e interpretar as experiências, afetos e angústias do aluno, favorecendo uma relação pedagógica mais genuína e significativa.

A escuta pedagógica, portanto, convoca o educador e a educadora a observar as dinâmicas afetivas e discursivas no ambiente escolar. O afeto, especialmente nas manifestações de angústia e castração, é essencial na interação entre professor e aluno, revelando aspectos simbólicos e imaginários das relações. A castração, neste contexto, refere-se às limitações que o sujeito enfrenta ao perceber as barreiras à satisfação de seus desejos, sendo fundamental na formação do sujeito-aluno. Ao reconhecer e lidar com esses afetos, o

professor cria um espaço mais acolhedor, onde a fala e o não-dito do aluno são apreendidos como expressões de seu desejo.

Discurso, Dito, Não-Dito

A ideia de que a fala, tem o poder de evocar e elaborar a verdade desafia a visão de que esta é apenas revelada pelo discurso. A palavra, ao ser proferida, instaura uma dualidade entre o que é dito e o que permanece não-dito, o que, ao mesmo tempo, invoca a alteridade – o reconhecimento do outro e de sua experiência singular. Esse espaço de alteridade, que se cria na escuta, destaca a importância de acolher não apenas o conteúdo das palavras, mas, também, a forma como estas são expressas, considerando o sujeito que fala e o contexto que o atravessa. Assim, a prática da escuta requer uma atenção flutuante, capaz de captar os sentidos subjacentes e os significados que transcendem o que é imediatamente aparente, permitindo o encontro com o outro em sua complexidade.

O significante é compreendido como o elemento central na organização da experiência subjetiva, indo além do significado aparente da palavra. É através dele que o sujeito articula seus desejos e estabelece conexões inconscientes, mesmo quando o conteúdo verbal não os exprime diretamente. Essa perspectiva ressalta a importância de uma escuta, que considere tanto o dito quanto as lacunas e padrões na fala, abrindo caminhos para acessar as nuances do inconsciente. Lacan (1998) desenvolveu essa ideia ao evidenciar como a estrutura da linguagem influencia a subjetividade e possibilita novas associações de sentido. Nessa perspectiva, a escuta torna-se um processo de atenção às estruturas subjacentes à fala. Cada expressão verbal funciona como uma via de acesso ao desejo inconsciente, permitindo que o não-dito se revele.

O conceito de não-dito refere-se aos elementos de significação que, embora não explicitados, têm uma forte influência sobre a apreensão. Trata-se do que é silenciado, omitido ou subentendido, e que revela as tensões entre o discurso manifesto e o que permanece oculto. O não-dito convida à reflexão do interdito, aquilo que é deliberadamente ou inconscientemente excluído do discurso, mas que ainda assim se faz presente. Essa ausência de enunciação pode ser uma estratégia discursiva, oferecendo pistas e gerando ambiguidades,

sugestões e significados não abertamente declarados. Ao escutar o não-dito, o educador é levado a perceber as camadas de sentido ocultas, confrontando as entrelinhas do discurso pedagógico e captando as complexidades e os sentidos que emergem do que está ausente. Para Orlandi (2022), isso exige uma atenção flutuante e crítica, capaz de interrogar o discurso, questionar suas suposições e desvendar as estruturas subjacentes, permitindo uma apreensão profunda da dinâmica pedagógica.

Nesse sentido, o discurso é entendido como um efeito de sentidos produzido nas interações entre os locutores, sendo resultado da articulação da língua com a história. Ele não se limita apenas às palavras ou frases que são enunciadas, mas carrega em si as marcas e os vestígios do contexto social, cultural e histórico em que está inserido. Essas marcas revelam as intenções, os valores e as estruturas que orientam o ato de significar. O discurso, portanto, é mais do que uma simples transmissão de informações: ele é um processo dinâmico e dialógico que envolve a troca de significados entre sujeitos, cujas identidades e posições sociais influenciam as formas como o discurso se configura e se interpreta. De acordo com Orlandi (2022), é justamente essa materialidade simbólica do discurso que permite que apreendamos os processos de significação. O discurso, portanto, não é neutro: ele carrega consigo as marcas do contexto e das relações sociais, sendo fundamental para a construção da realidade e da identidade dos sujeitos e do social.

Nó Borromeu

A educação, como prática social, está intimamente ligada à constituição do sujeito. Lacan (1998) destaca que a formação do eu é um processo em três dimensões: o Imaginário, o Simbólico e o Real. O Imaginário, refere-se à dimensão da imagem e da identificação. Esse registro é fundamental quando o sujeito se reconhece pela primeira vez no espelho, o que, no contexto educacional, pode ser comparado ao momento em que o aluno se vê refletido nas expectativas e nas representações sociais e culturais impostas pela escola. Nesse processo de identificação, o sujeito começa a se perceber como um "eu" distinto e reconhecível, mas também enfrenta as limitações dessa imagem, que está sempre distante da realidade interna do sujeito.

Na escola, o Imaginário é ativado pelas relações interpessoais, pelos símbolos de poder, pelos modelos de sucesso e fracasso, e pelas imagens de si mesmas que os alunos constroem em relação ao aprendizado e ao comportamento esperado. O Simbólico, por sua vez, diz respeito ao domínio da linguagem e dos significados compartilhados na sociedade.

O Simbólico é o espaço da comunicação, das normas sociais, das leis e da cultura. No contexto educacional, a linguagem desempenha um papel central na transmissão do conhecimento e na construção do sujeito. A escola, enquanto instituição social, é responsável por inserir o aluno nesse campo simbólico, onde ele é conduzido a reconhecer os significados, os valores e as regras que regem a convivência social. O sujeito, ao aprender a dominar a linguagem, também se insere nas estruturas simbólicas de poder, conhecimento e educação que são fundamentais para a sua formação enquanto ser social e cultural.

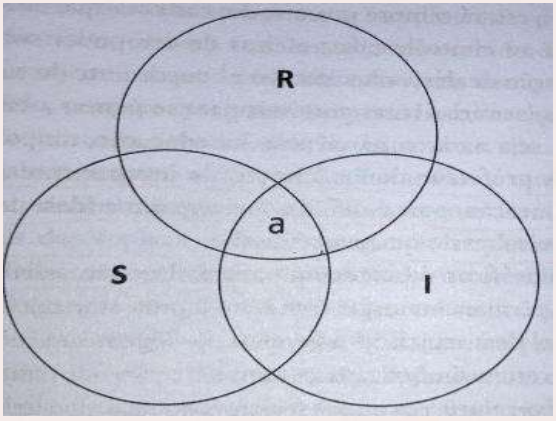
O Real, por último, representa aquilo que escapa à simbolização, ou seja, o que não pode ser plenamente nomeado ou compreendido. No contexto educacional, o Real pode se manifestar nas frustrações, nos limites da aprendizagem e na experiência do sujeito que não pode ser totalmente explicada ou resolvida. Trata-se do espaço das dificuldades, dos traumas, das questões não-ditas, da falta que escapa, que permeiam a experiência do aluno, muitas vezes se manifestando através de comportamentos, silenciosos, resistências ou dificuldades no processo ensinar e aprender. A escola, então, deve estar atenta a essas manifestações do Real, reconhecendo que a formação do sujeito vai além da mera transmissão de saberes, sendo também um processo complexo que envolve questões subjetivas que não podem ser totalmente abordadas pela lógica da razão ou da linguagem.

Esses três registros – Imaginário, Simbólico e Real – são interdependentes e, ao mesmo tempo, complexos na constituição do sujeito. A educação, enquanto prática social, atua nesse entrelaçamento, promovendo a formação de um sujeito que não é apenas um recipiente de conhecimento, mas um ser que se constrói e se reconhece a partir dessas múltiplas dimensões. A formação do sujeito, portanto, não se dá apenas pela aquisição de conteúdos, mas pela vivência e articulação desses registros psíquicos, que fazem parte

da estruturação do eu. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de aprendizado formal, mas um ambiente de formação e transformação da subjetividade.

O conceito de Nó Borromeu ilustra a interdependência das estruturas psíquicas, mostrando como os três registros fundamentais da psicanálise (Imaginário, Simbólico e Real) estão entrelaçados de forma que, se um for removido, todos os outros se desintegram. Essa metáfora ajuda a entender a complexidade da psique humana e como a apreensão de um registro exige considerar os outros.

Figura 1 – Nó Borromeu



Fonte: Ornellas, 2019, p. 56.

A interação entre essas três dimensões é complexa e fundamental para a formação do sujeito. O imaginário oferece uma representação de si, o simbólico estabelece as estruturas necessárias para a inserção na sociedade, e o real revela o que permanece fora do alcance da linguagem e da representação. A formação do professor é afetada por esses três registros, que revelam fragilidades e potencialidades no processo de ensino. A docência não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas um espaço onde o afeto, herdado de figuras parentais, desempenha um papel fundante.

Professores e professoras, ao discutirem suas práticas, destacam como esses elementos desafiam suas funções, mostrando que ensinar e aprender são processos enodados pelos registros Real, Simbólico e Imaginário. A importância de uma formação que incorpore esses elementos, reconhecendo a incompletude e as falhas inerentes

às relações humanas. Professor e aluno, devem buscar maneiras de lidar com o mal-estar da civilização (Freud, 2022). Como resultado, essa triangulação borromeica, unida pelo afeto, exige que a formação do professor enlace afeto e saber para que o ensinar e o apreender se torne um ato presente. Assim, na vida escolar, reflexo da vida familiar, os vínculos afetivos podem ser mediadores do conhecimento se bem manejados, reconhecendo que algo sempre escapa ao controle do sujeito. Isso permite ressignificar a prática educativa, revelando complexos laços sociais entre professor e aluno (Ornellas, 2019).

A apreensão desses conceitos esbarra na necessidade de reconhecer a subjetividade no processo educativo, que vai além da dimensão cognitiva. Somos seres incompletos, com lacunas em nosso saber. Kupfer (2000, p. 129) afirma: "Ser sujeito implica um jeito próprio de ser, marca de sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser". Ao admitir a realidade psíquica e as fontes libidinais que alimentam o desejo de saber, o papel do professor como mediador se amplia, incentivando a busca pelo conhecimento e mobilizando o desejo do aluno.

A educação, como prática, se configura como uma tarefa desafiadora e, muitas vezes, parece inalcançável, pois a criação de um vínculo pleno com o outro está sempre marcada por falhas e dificuldades. A psicanálise nos ensina que são justamente essas lacunas e obstáculos que abrem espaço para a formação de laços sociais significativos. A incompletude, nesse sentido, é o motor que impulsiona os sujeitos no discurso, refletindo uma conexão com o mundo que é sempre fragmentada e, por vezes, insatisfatória. A linguagem, nesse contexto, não consegue abarcar por completo a complexidade das experiências internas, resultando em uma comunicação que se apresenta inevitavelmente dividida.

Costa (2022, p. 139) ressalta essa perspectiva ao afirmar que "educar é, de fato, uma tarefa (im)possível", reconhecendo a falha intrínseca à busca de um vínculo social perfeito e questionando: "mas o que fazer com a impossibilidade?". Para Costa (2022), é justamente na resistência a essa impossibilidade que surge o movimento criativo capaz de estabelecer um laço social, ainda que de maneira parcial e imperfeita.

Portanto, na escuta pedagógica, o professor não se limita à transmissão de saberes, mas se coloca como um sujeito aberto ao

encontro com o que escapa à linguagem, com o que ainda se constitui nas entrelinhas da fala do aluno. Quando o não-dito se revela, a palavra se torna supérflua, pois é através dela que emerge aquilo que está submerso no silêncio, o que não pode ser verbalizado. A escuta, portanto, configura-se como um processo analítico, no qual o professor, atento e receptivo, acolhe o que se apresenta sem tentar apressar a interpretação ou completar a história do aluno, permitindo que o movimento da linguagem se desenrole livremente, sem imposições, apenas dispondo-se a acompanhar o surgimento dos significados ainda em formação.

(In)Conclusões

A escuta pedagógica, ancorada na perspectiva psicanalítica, posiciona-se como uma prática para acolher o sujeito em sua singularidade e potencializar os processos educativos. Ao recuperar a contribuição freudiana sobre o mal-estar na civilização, evidencia-se que a escola, como um espaço de construção de laços sociais, está atravessada por tensões que refletem as desigualdades e os conflitos da contemporaneidade. Nesse contexto, a escuta não se limita a captar o verbalizado, mas se expande para acolher o que emerge no não-dito, nos silêncios e nas fissuras que atravessam o discurso do aluno e do professor.

Freud nos lembra que o sintoma carrega uma verdade recalcada, e Lacan, ao enfatizar o poder significante da palavra, reforça a importância de escutar para além do conteúdo manifesto, reconhecendo o desejo inconsciente que se insinua nas brechas do discurso. A escuta pedagógica, nesse sentido, torna-se um ato de abertura, que possibilita ao professor transitar entre o dito e o não-dito do aluno, gerando um espaço onde o ensinar e aprender não seja apenas transmissão de saberes, mas também um processo de ressignificação subjetiva.

Na relação professor-aluno, o professor ao escutar o aluno em sua singularidade, revela a dimensão do desejo que sustenta o vínculo pedagógico. Essa dinâmica se desenrola no entrelaçamento das três dimensões do nó borromeano – o Imaginário, o Simbólico e o Real – estruturando a experiência subjetiva na sala de aula e direcionando as práticas educativas. O desejo, enquanto elemento fundante, não

apenas articula as diferentes instâncias da subjetividade, mas também orienta as interações e os processos do ensinar e aprender, criando um espaço onde a educação se configura como um campo de transformação e reflexão contínua.

A escuta pedagógica, ao acolher as manifestações de mal-estar, não busca oferecer respostas definitivas, mas criar um espaço no qual o sujeito-aluno possa elaborar suas inquietações e encontrar sentido em suas experiências. Ao (in)concluir esta reflexão, apontamos para o reconhecimento da incompletude da linguagem e do laço social, o que se torna um gesto ético e pedagógico. Esse reconhecimento transforma a sala de aula em um lugar de encontro e criação. Portanto, educar com escuta é reconhecer a complexidade das experiências subjetivas que atravessam o cotidiano escolar. Não se trata de apagar os conflitos, mas de permitir que, nas falhas do discurso e nas lacunas do saber, surjam novas possibilidades de significação. É nesse terreno, marcado pela falta e pela possibilidade, que a escuta pedagógica encontra seu potencial transformador, apontando uma educação que não apenas instrui, mas que também acolhe e escuta.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 55-76.

COSTA, ÁQUILA THALITA SAMPAIO. Os discursos lacanianos e a escola. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Psicanálise e Educação**. Impasses subjetivos contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2022. v. VI, cap. 8. p. 137-158.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. Coleção Educação e Psicanálise, v. 1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Leonardo Paiva; CHAVES, Tyara Veriato. **O que quer dizer escutar, falar, calar e ler?** A leitura sintomal na obra de Michel Pêcheux. Actas del Coloquio Internacional: 50 años de Lire le Capital, 2015, Buenos Aires. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponível em: http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/84. Acesso em: 01/04/2024.

FREUD Sigmund. **O mal-estar na civilização** (1930). Tradução de Saulo Krieger. São Paulo, Cienbook, 2020a.

IANNINI, Gilson. **Freud no século XXI**. Volume I. O que é psicanálise? 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1953).

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**. Formulação e circulação dos sentidos. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Psicanálise e Educação**. O que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

VISITAS TÉCNICAS GUIADAS INSTRUMENTALIZANDO A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) [1]

Introdução

A produção de cenários de aprendizagem a partir de visitas técnicas representa uma estratégia significativa no processo de formação de pedagogos, pois essas experiências promovem a integração teoria e prática. Nessa perspectiva, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Parnaíba, visitas técnicas foram inseridas como parte das atividades da disciplina Prática em Espaço Escolar, a fim de propiciar vivências significativas aos futuros educadores.

Diante disso, este texto analisa uma experiência específica: a visita à Escola Municipal de EIPLS[2], localizada no município de Cocal - PI, e reflete sobre o seu impacto na formação dos estudantes da área de pedagogia. De modo geral, a atividade abrangeu a observação de metodologias de ensino, a análise das práticas dos educadores e a interação dos agentes escolares, bem como conhecer a prática pedagógica utilizada na escola e, também, entender a função e a importância do projeto pedagógico na constituição da prática educativa da instituição visitada. Foram detectados aspectos positivos da escola, como a boa organização e o uso de recursos pedagógicos diversos, assim como desafios relacionados à infraestrutura e à autonomia docente.

Assim, reafirma-se a intenção deste texto que é: discutir os resultados obtidos na avaliação da visita técnica empreendida,

[1] Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Profº. Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: afraniofmn@phb.uespi.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2740870752674287.

[2] A opção foi não evidenciar a identidade completa da escola, apontando apenas as iniciais da instituição.

fundamentando a importância e propondo melhorias para inclusão dessa prática no currículo dos cursos de licenciatura, apontando reflexões críticas sobre o papel das visitas técnicas guiadas, bem como compartilhando perspectivas de ensinar e aprender a ser pedagogo em contextos de imersão em realidades educacionais extra sala de aula.

Aspectos Metodológicos Envolvidos

Nesta seção, aponta-se o movimento técnico e os procedimentos adotados para a efetivação da atividade prática, uma visita técnica guiada. A atividade, realizada por alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Parnaíba, inserida no processo ensino-aprendizagem da disciplina Prática em Espaço Escolar, visou observar e refletir sobre práticas pedagógicas e a infraestrutura escolar.

A visita à Escola Municipal de EIPLS, realizada em maio de 2024, envolveu 27 alunos do quarto bloco do curso de Pedagogia. Metodologicamente, a atividade incluiu: observação direta, por meio de registro das práticas pedagógicas e organização do espaço escolar; conversas, tipo entrevistas, em que ocorreu a interação com professores e a gestão da referida escola para compreensão das perspectivas e ações voltadas para a educação infantil; análise documental, com foco na consulta ao projeto político-pedagógico da escola visitada; e, também, atividades participativas, com o desenvolvimento de dinâmicas com as crianças, incluindo pintura e contação de histórias.

Após a efetivação da visita guiada, foi realizado no contexto da sala de aula da UESPI, campus de Parnaíba, uma avaliação da atividade. Para isso, foi utilizado modelo avaliativo da Matriz SWOT (Mccreadie, 2008), que se constitui uma ferramenta de gestão que ajuda a identificar os pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças de uma atividade ou de toda instituição. No entanto, foi utilizada como uma estratégia de estudos com a denominação em português, chamada de FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), com a intenção de analisar a visita técnica efetivada.

Essa estratégia foi utilizada por sua capacidade de oferecer uma visão abrangente integrada de elementos internos e externos que

influenciaram positiva e negativamente a atividade executada. Contudo, para colaborar e implementar essa avaliação, foi construído um cenário de reflexão crítica, a partir das linguagens: descrever, informa, confrontar e reconstruir (Liberali, 2008). Além disso, foi solicitado relatórios de equipes para finalizar a atividade Visita Técnica Guiada. Os relatórios, contemplando a sessão crítico-reflexiva e os dados de análise da FOFA, são o foco da análise de dados deste trabalho para defender visitas técnicas como estratégia pedagógica de formação.

A Visita Técnica como Estratégia Pedagógica

A visita técnica é uma ferramenta didático-metodológica que promove a integração entre saberes trabalhados no contexto da sala de aula e as práticas observadas em um ambiente externo e real. Para a efetivação dessa atividade é central considerar:

a) planejamento e definição de objetivos, na intenção de evidenciar o propósito pedagógico e vincular os conteúdos trabalhados no contexto da sala de aula, deixando claro para os estudantes as possibilidades de observar processos específicos e relacioná-los a aspectos teórico-prático;

b) Preparação prévia em que atividades preparatórias podem ser executadas para contextualizar a experiência a ser realizada, como discussão de conceitos, levantamento de expectativas e questionamentos norteadores do processo;

c) Execução da atividade e mediação do professor no contexto visitado, uma vez que os alunos precisam ser engajados e acompanhados, a fim de que possam relacionar a prática observadas com os estudos teóricos da universidade. Para isso, é fundamental a definição de ferramentas como anotações, registros fotográficos e roteiro de observação e reflexão crítica;

d) Desenvolvimento de atividades pós-visita e avaliação, estruturadas em discussões reflexivas ou atividades avaliativas, como relatório e debate para consolidar os conhecimentos produzidos e os direcionamentos científicos da formação docente.

Para Araújo e Quaresma (2014), a vivência de diferentes contextos de aprendizagens possibilita aos estudantes uma oportunidade de reflexão sobre o processo de formação, criando

possibilidades para que o pensamento interdisciplinar e a integração do conhecimento se efetivem de forma mais significativa e relevante, instrumentalizando a relação teoria e prática e os impactos no desenvolvimento profissional do estudante.

No que diz respeito a articulação entre teoria e prática, essa vinculação fundamenta a práxis educativa, como estudada por Libâneo (2013). Essa perspectiva é essencial para a formação de pedagogos, porque cria um feixe de possíveis ações didáticas a serem desenvolvidas e que, por sua vez, extrapolam os limites da sala de aula, criando condições para que os estudantes compreendam a complexidade do fenômeno educativo. Por isso, as visitas técnicas instrumentalizam contextos reais de aprendizagem.

Nesse contexto, Araújo e Quaresma (2014) destacam que a realização de visitas técnicas, visam:

> [...] ampliar a qualidade na formação crítica dos educandos e, ao mesmo tempo, oferecer alternativas metodológicas de aprendizagem, inserindo os alunos num mundo dinâmico a partir da vivência de experiências distintas e da contextualização de histórias e culturas diversas numa perspectiva interdisciplinar, tendo em vista a aproximação e difusão de conhecimentos e realidade (Araújo e Quaresma, 2014, p. 29).

Essa discussão, impacta o desenvolvimento profissional docente. Estudos, como o de Fiorese (2011), apontam que a inserção em contextos reais contribui para a criação de cenários propícios ao desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas do estudante. Nesse sentido, os ambientes visitados, em articulação com a teoria estudada, ampliam o entendimento sobre agir e ser docente e as dinâmicas do processo da educação. Essas atividades favorecem, ainda, a integração entre os estudantes e a troca de experiência entre docentes e discentes, realçando a construção de uma identidade profissional.

Resultados e Discussões

Na sequência, apresenta-se excertos extraídos de relatórios produzidos por estudantes que participaram da atividade empreendida: Visita Técnica Guiada, ocorrida em 14 de maio de 2024, na Escola Municipal EIPLS, no município de Cocal – PI.

A escola visitada fica a 67.19 km de distância do município de Parnaíba, sede da UESPI, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira. Quanto à participação dos estudantes da UESPI, fizeram parte da visita, o professor guia e 27 acadêmicos de Pedagogia do Bloco IV, turno tarde, matriculados na disciplina Prática em Espaço Escolar.

Após a visita, os estudantes, guiados pelo professor, realizaram a avaliação da atividade com base na FOFA, identificando as Fortalezas e as Oportunidades, bem como, as Fraquezas e as Ameaças, depois participaram de uma sessão crítico-reflexiva, a partir das linguagens: descrever, informar, confrontar e reconstruir com base em Liberali (2008).

Nesse enquadre, apresenta-se alguns excertos dos relatórios entregue pelas equipes de estudantes, denominada de E1, E2, E3 e E4. A escolha dos excertos, dos 04 relatórios produzidos, foi feita considerando as linguagens da reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir. A seguir, destacam-se alguns excertos dos relatórios.

Excerto 1: Descrever: o que foi feito?

> "A visita técnica de observação à escola de educação infantil no município de Cocal - PI foi uma iniciativa proposta pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Parnaíba. Este projeto focalizou a oportunidade de observar, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas, reflexivas, a práxis e a prática educativa desenvolvidas na escola visitada" (**Relatório E1**)

> "Os objetivos da visita foram observar a forma como os professores trabalhavam e as práticas que eles utilizavam, sendo elas, a prática pedagógica e a prática reflexiva. Em sala de aula na universidade, discutiu-se o significado dessas práticas e como podemos percebê-las e aprimorá-las, considerando as situações presentes" (**Relatório E2**).

> "Nesse dia, realizamos também duas atividades diferentes, mas em conjunto ao mesmo tempo. A primeira atividade foi de cunho literário no qual alguns dos nossos universitários se fantasiaram de personagens literários e visitaram as salas de aulas [...]. Ademais, a outra atividade em conjunto foi construída por todos da escola, a fim de deixarmos marcados aquele momento de troca de experiências, dessa forma construímos um painel em forma de árvore por meio de pintura dos dedos das pessoas que estavam reunidas naquele dia e logo em seguida fixamos a obra no rol de entrada da escola" (**Relatório E3**).

> "Nossa missão consistia em identificar as metodologias de ensino utilizadas na escola e sua adequação ao contexto infantil; analisar como são realizadas as práticas reflexivas no ambiente escolar, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos; compreender como a práxis se manifesta na rotina escolar e nas relações entre os diferentes agentes educativos; e observar a organização do espaço físico da escola e sua influência na prática educativa. Além disso, buscávamos compreender o papel da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) na construção do projeto político-pedagógico da instituição, que não foi muito destacado durante a visita" (**Relatório E4**).

A linguagem do descrever, segundo Liberali (2008), está relacionada a apontamentos que evidenciam uma atividade executada, destacando e refletindo sobre as suas finalidades, bem como respondendo a questões como: o que foi feito? Por exemplo, os dados realçados acima, descrevem a finalidade e ações realizadas durante a visita técnica. Os excertos evidenciam o papel da atividade na formação docente, ao proporcionar aos envolvidos uma experiência concreta e reflexiva.

A observação e reflexão sobre a prática pedagógica: a visita garantiu que os acadêmicos de Pedagogia da UESPI observassem e analisassem as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, no âmbito da educação infantil (Relatório E1, E2 e E4). Essa experiência é central para que os discentes em formação docente compreendam a relação entre teoria e prática, identificando estratégias e possibilidades de ensinar e aprender a partir do movimento dos professores.

A vivência e interação com a escola: além da observação, os participantes realizaram atividades interativas, como o uso de personagens literários e a construção de um painel colaborativo (Relatório E3). Essas ações mostram a importância do envolvimento dos acadêmicos com a realidade escolar, estimulando a criatividade e a troca de experiência.

A análise crítica da práxis educativa: entre as finalidades da visita técnica também incluiu a investigação das metodologias de ensino, das práticas reflexivas dos professores e estudantes, da organização do espaço escola e da função social da comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico da instituição (Relatório E1 e E4). Essa dimensão ressalta a necessidade de uma

formação docente crítica e engajada, capaz de compreender e transformar a educação. Dessa forma, a descrição da visita técnica revela que a atividade desenvolvida é um instrumento valioso na formação de professores, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, promove a reflexão sobre os desafios do ambiente escolar e incentiva a construção de saberes fundamentados na experiência concreta.

Excerto 2: Informar: com que base a atividade foi realizada?

> "Nesse panorama, os recursos disponibilizados e os materiais auxiliam na prática pedagógica dos docentes, pois eles recorrem a esses métodos para tornar a aula mais dinâmica. Por fim, a escola apresenta vários benefícios no quesito estrutural, pois acolhe um número considerável de crianças e consegue adaptar o local para recebê-los de acordo com suas necessidades. As atividades são direcionadas de acordo com a faixa etária de cada um, os recursos também são utilizados, tanto dentro das turmas como fora delas, em cada uma tem a quantidade de professores necessários, visando o pleno desenvolvimento do ensino-aprendizagem" **(Relatório E1)**.
>
> "Durante a visita, pudemos perceber como as teorias pedagógicas discutidas em sala de aula são aplicadas na prática cotidiana da escola. Essa imersão no ambiente escolar foi fundamental para compreendermos melhor a complexidade e a dinâmica do ensino infantil. Além disso, a interação direta com os educadores e alunos nos permitiu ver de perto como são desenvolvidas as atividades pedagógicas, quais metodologias de ensino são utilizadas e como estas são adequadas ao contexto infantil" **(Relatório E2)**.
>
> "Em sala de aula, a turma compartilhou e debateu um pouco os aspectos analisados durante a viagem e a visita técnica na escola, através da avaliação FOFA, conduzida pelo professor, que consiste em identificar os pontos fortes, fracos, as oportunidades e as ameaças dentro do espaço interno ou externo. Ao adentrar, destacamos aspectos positivos relacionados à escola, como o alinhamento de ideias entre os professores e coordenadores com o desenvolvimento de atividades, o compromisso que a instituição tem com os alunos e pais, e a realização de aulas de campo. Ademais, ainda foi destacado que a escola se mostra como um espaço acolhedor, tendo um corpo docente eficiente. Ao citar os aspectos negativos a turma focou na estrutura inadequada para a idades das crianças, por conseguinte, a ausência de recursos lúdicos em sala de aula, e o plano de aula desenvolvido pela secretaria da educação [...]" **(Relatório E3).**

> "A conversa com a gestão nos ajudou a compreender a visão e missão da escola e as estratégias pedagógicas docentes, integrando teoria e prática e fomentando reflexões sobre as práticas educativas. A observação das instalações e das salas de aula destacou a relevância do ambiente escolar. A atividade lúdica demonstrou a importância da interação social, criatividade e engajamento para o desenvolvimento socioemocional dos alunos" **(Relatório E4).**

A linguagem do informar, segundo Liberali (2008), se relaciona aos princípios e as teorias que embasam as ações, permitindo a reflexão sobre as escolhas feitas, destacando se os objetivos foram atingidos, que dificuldades foram encontradas e os tipos de conhecimento trabalhados na atividade executada, bem como responde a questões como: com que base a atividade foi realizada?

Nos dados apontados acima, identifica-se diferentes aspectos que fundamentam e embasam a realização da Visita Técnica Guiada na formação acadêmica dos estudantes que participaram da atividade. No excerto, Relatório E1, destaca-se a relevância dos recursos e da infraestrutura como facilitadores do processo educativo. O realce do uso de recursos e materiais no processo ensino-aprendizagem são enfatizados nas teorias ativas de ensino, como as de Dewey (1978). Para esse estudioso, é relevante a vivência de experiências práticas no contexto educacional, uma perspectiva inclusiva e de equidade na educação escolar.

O excerto do Relatório E2 parece reforçar a importância de atividades de visita técnica como um momento de imersão no cotidiano escolar, pois possibilita a compreensão da aplicação das teorias pedagógicas discutidas em sala de aula, apontando para a influência de Piaget (1984) e Vygostky (1998) na defesa de uma aprendizagem interativa e contextualizada.

Em relação ao excerto do Relatório E3, fica evidente a importância da reflexão crítica e análise avaliativa pós-atividade. Essa perspectiva permite um olhar sobre a ação e um olhar crítico sobre a realidade conhecida, permitindo aos participantes identificarem aspectos positivos e desafios do ambiente educacional e da atividade executada. Por exemplo, a crítica à estrutura adequada e à padronização dos planos de aula da escola visitada remete à necessidade de flexibilização curricular e autonomia docente, como demanda a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

No último excerto, o foco é na relação entre gestão escolar, ambiente e desenvolvimento socioemocional (Relatório E4). Nele é enfatizado a importância do diálogo com a gestão escolar para a compreensão das estratégias pedagógicas e da missão institucional. Por exemplo, a observação das instalações reforça a relevância do ambiente escolar como fator determinante para o aprendizado, alinhando-se às perspectivas da valorização das atividades lúdicas como meio de engajamento e desenvolvimento socioemocional. Essa abordagem reflete princípios da teoria vygotskyana, que destaca a interação social como pilar do aprendizado relevante.

Excerto 3: Confrontar: De que maneira essa atividade contribui para a formação dos envolvidos?

> "Diante disso, fazendo uma análise sobre os conceitos discutidos em sala com a realização da visita técnica de observação, podemos relacioná-las com o conceito de Práxis, na qual há a junção de Teoria e Prática, tendo ainda como objetivo transformar a realidade, bem como do conceito da prática educativa, que está ligada aos conjuntos de ações e métodos que promovem a aprendizagem, onde podemos vê-las através do plano de aula mostrado durante as observações adquiridas durante a visita técnica, além da definição de Prática Pedagógica e Prática Docente, em que uma se faz pela aplicação concreta da teoria em sala, considerando o aluno, e a outra se insere na intencionalidade prevista na ação, no qual podemos observar o uso dessas concepções no projeto apresentado na visitação, tendo como nome 'Senhor alfabeto' recurso mostrado no dia da visita" **(Relatório E1)**.

> "Em resumo, essa visita técnica foi uma experiência valiosa que complementou de maneira significativa nossa formação acadêmica em pedagogia. Pudemos vivenciar na prática muitos dos conceitos teóricos aprendidos em sala de aula e entender melhor os desafios e as dinâmicas do ensino infantil. Essa experiência reforçou a importância da reflexão contínua e da adaptação das estratégias de ensino para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz" **(Relatório E2)**.

> "Os conceitos teóricos discutidos em sala de aula, como os relacionados aos espaços escolares, desafios do ambiente educativo e a reflexão sobre a práxis, estão diretamente relacionados com as práticas observadas durante a visita técnica à escola. Por exemplo, ao discutir os desafios do ambiente educativo, os alunos puderam observar na prática questões como a estrutura inadequada para as idades das crianças e a ausência de recursos lúdicos em sala de aula. Da

> mesma forma, ao refletir sobre a práxis como uma atividade específica em seus diferentes níveis e formas no contexto da prática educativa, os alunos puderam analisar como as práticas pedagógicas são efetivadas na escola visitada" **(Relatório E3)**.

> "Facilmente destacamos a importância e a forma crucial no qual a observação possibilita o desenvolvimento profissional em nossa formação pedagógica. Pois foi possível constatar a aplicação prática da teoria e um olhar mais analítico da realidade escolar. Com certeza, foi possível integrar a nossa construção pessoal e, principalmente, a formação da nossa identidade como futuros educadores" **(Relatório E4)**.

A linguagem do confrontar, segundo Liberali (2008), é o momento de identificação das contribuições da prática para a formação profissional e para a instituição para a sociedade, respondendo a questões como: de que maneira a atividade contribui para a formação dos envolvidos?

Considerando os relatórios, especificamente os excertos destacados acima, parece que a visita técnica desempenho um papel essencial na formação dos estudantes ao proporcionar uma experiência concreta de observação e análise da realidade escola, permitindo a vinculação teoria-prática. Essas contribuições podem ser visualizadas no Excerto do Relatório E1 quanto a integração entre teoria e prática, em que os estudantes relacionaram conceitos de práxis nas práticas observadas na escola.

No que se refere ao excerto do Relatório E2, a visita técnica foi vista como um complemento a formação universitária ao garantir uma vivência prática. Essa experiência parece ter auxiliado na compreensão da dinâmica educacional e os seus desafios na educação infantil, demandando adaptação e reflexão contínua sobre as estratégias educacionais. Nessa perspectiva, o excerto do Relatório E3 trouxe como relevante a observação crítica do ambiente escolar, vislumbrando a identificação de desafios como a da estrutura física inadequada para crianças e os poucos recursos lúdicos em sala de aula.

No entanto, o excerto do Relatório E4, destacou o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente a partir de uma atividade de visita técnica. Isso é possível porque a observação in loco permitiu que os estudantes desenvolvessem um olhar mais analítico sobre a realidade escolar, ajudando-os a

compreender seu papel no ambiente escolar, especificamente na Educação Infantil.

Nesse sentido, os excertos acima analisados na perspectiva do confrontar estariam ligados ao fato dos estudantes, imersos na prática e com bases teóricas do ambiente acadêmico, confrontassem o que foi feito para um entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e, também, as teorias práticas mecânicas. Para Liberali (2008), no confronto as visões e ações são percebidas não como preferências pessoais, mas construídas com base em forças sociais e institucionais, produzindo possibilidades de emancipação e transformação.

Excerto 4: Reconstruir: o que poderia ter sido feito de maneira diferente?

> "Portanto, faz-se necessário a inclusão das visitas técnicas nas formações acadêmicas, principalmente em licenciaturas, pois tende a agregar muito na formação crítica do professor e contribuir no processo ensino-aprendizagem. É necessário ainda que essas visitas sejam realizadas com mais frequência e por um tempo maior, para que os discentes possam vivenciar de maneira mais satisfatória a troca de aprendizado com os profissionais da educação daquele ambiente" **(Relatório E1).**
>
> "Sugestões para futuras visitas técnicas incluem um foco maior em áreas específicas, como a análise detalhada de metodologias inovadoras de ensino, estratégias de inclusão e a observação de práticas de avaliação e feedback. Além disso, seria interessante promover a troca de experiências entre os discentes de diferentes turmas e instituições, enriquecendo ainda mais o aprendizado coletivo" **(Relatório E2).**
>
> "Para potencializar as visitas técnicas na formação acadêmica em pedagogia, podem ser implementadas várias melhorias e áreas de aprofundamento como diversificar os locais de visita como escolas de diferentes contextos incluindo escolas de zonas rurais, escolas públicas e privadas além de escolas com educação especial. Podemos ainda sugerir visitas em escolas com mais tecnologias, que usam tablets, plataformas digitais, etc. E ainda, nessa área de tecnologia podem ser feitas visitas virtuais em escolas que seria impossível o acesso presencial. E para fechar, os visitantes podem sempre aplicar questionários com os alunos para que possam avaliar os métodos utilizados em cada escola e assim poder fazer um resumo e inserir o que

> os alunos mais gostam e aprendem com mais facilidade na sua futura prática docente" **(Relatório E3)**.

> "Para melhorias em uma próxima visita, um planejamento feito com bastante antecedência atenderia mais necessidades e proporcionaria uma organização mais elaborada, como a produção de fantasias, por exemplo, que poderia ser vista com mais calma e elaboração, para garantir uma prática mais eficiente, entre outros" **(Relatório E4)**.

A linguagem do reconstruir, segundo Liberali (2008), se organiza na reflexão crítica sobre as transformações que podem ser feitas no contexto visitados, nas recomendações para melhoria da prática educacional e da atividade empreendida, respondendo a questões como: o que poderia ter sido feito de maneira diferente? Os excertos analisados apontaram para as seguintes perspectivas:

No Relatório E1 se identifica a necessidade de maior frequência e tempo de visitas técnicas, tornando essas atividades uma prática recorrente nas formações acadêmicas. Isso permitiria aos estudantes um contato mais profundo com a realidade além da universidade, contribuindo para uma formação mais real, fundamentada e crítica.

No que se refere a reconstrução apontada pelo excerto do Relatório E2, o foco foi em áreas específicas da visita e na troca de experiências entre turmas. Isso fica claro quando o excerto analisado recomenda a necessidade de um olhar direcionado para as metodologias inovadoras, estratégias de inclusão e de práticas avaliativas. Além disso, recomenda que se amplie a interação entre estudantes e os docentes das instituições, favorecendo a produção de um repertório pedagógico mais abrangente e aprofundando.

O Relatório E3 sugeriu um aprofundamento nas visitas ao diversificado os locais, incluindo escolas de diferentes contextos, como instituições urbanas e rurais, escolas públicas e privadas, bem como espaços educativos especializados em inclusão. Além disso, o excerto analisado aponta para conhecer instituições que usam tecnologias para o processo ensino-aprendizagem, favorecendo a adaptação e a inovação em na prática futura dos acadêmicos.

O último excerto do reconstruir, Relatório E4) sugeriu um planejamento mais elaborado da Visita Técnica Guiada. A reflexão destaca que uma organização mais detalhada garantiria melhorias significativas no aprendizado e os objetivos da atividade poderiam ser alcançados de forma mais eficiente e eficaz.

Considerações Finais

A experiência de Visita Técnica Guiada na escola de Cocal - PI confirma a relevância dessa atividade como instrumento de formação, pois a inserção de acadêmicos de Pedagogia da UESPI Parnaíba em contexto real de aprendizagem ampliou a compreensão sobre a práxis educativa, fortalecendo conceitos teóricos e práticos discutidos na universidade.

Fica evidente, nesse trabalho, que as visitas técnicas promovem motivação e engajamento dos acadêmicos, ao conectá-los à realidade, que é cenário de atuação profissional do pedagogo. Contudo, o sucesso dessa estratégia depende de planejamento cuidadoso e de uma duração adequada das ações.

Assim, este texto contribui com reflexões críticas sobre o papel das visitas técnicas na formação de pedagogos, propiciando o compartilhamento de perspectivas de ensinar e aprender a ser pedagogo em contextos de imersão em realidades educacionais. A experiência adquirida reforça a importância de integrar visitas técnicas ao currículo de cursos de licenciatura, ampliando a formação teórico-prática dos futuros educadores.

Referências

ARAÚJO, Glausirée Dettman de.; QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Visitas guiadas e visitas técnicas**: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. Competência, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 29-51. 2014. Disponível em: visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional | Sumários.org (sumarios.org) Acesso em: 02 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FIORESE, Mônica. **A importância da visita técnica como atividade complementar aos conhecimentos teóricos**. 2011. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/16559/seer_16559.pdf. Acesso em 18 de março de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

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

MCCREADIE, Karen. **A Arte da Guerra SUN TZU**: uma interpretação em 52 ideias brilhantes: 1. ed. São Paulo: Globo, 2008.
PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

A ENCENAÇÃO NARRATIVO-DISCURSIVA EM *AS MENINAS*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Gilmar de Azevedo (UERGS/UPF) [1]
Ivânia Campigotto Aquino (UPF) [2]
Aline Venturini (UFFS) [3]

Introdução

Este artigo discute a encenação narrativo-discursiva em *As meninas* ([1973] 1983), de Lygia Fagundes Telles (1918-2022), quanto ao *Modo de Organização do Discurso Narrativo* aplicado na análise deste romance. Justifica-se este recorte na obra por ser a Análise do Discurso (AD), também em uma de suas partes, a Análise do Discurso Literário (ADL), ferramentas adequadas que permitem investigação mais profunda e detalhada sobre a produção de sentidos e ideologia presentes neste *corpus*, principalmente, em relação aos sujeitos no ato da linguagem e no contrato comunicativo.

O objetivo deste artigo é analisar a encenação discursivo-narrativa presente na obra *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, com base no Modo de Organização do Discurso Narrativo, a partir da Análise do Discurso e da Análise do Discurso Literário, como instrumental no desvelamento dos aspectos literários e nas características presentes na obra como um ato de linguagem.

---

[1] Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987); Especialista em Leitura: Teoria e Ensino de Comunicação pela UPF (1998); Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2001); doutorando em Letras – PPGL – na UPF. Professor Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); E-mail:7890@upf.br. Link Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4366682929855766.

[2] Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1990), Mestre em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), doutora (2007) e Pós-doutora (2010) em Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular III da Universidade de Passo Fundo. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9221-3473. E-mail: ivania@upf.br.

[3] Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2002); especialista em Letras-Produção de sentido, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), mestrado e doutorado em LetrasLiteratura brasileira e hispânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011 e 2019, respectivamente). Professora adjunta da Universidade da Fronteira Sul (UFFS Campus Chapecó). E-mail: alineventurini260780@gmail.com. Link do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6928691739590765.

Como Fundamentação Teórica, têm-se a *Análise do Discurso* (AD) *e Teoria Semiolinguística* (TS) quanto à relação entre os atos de linguagem e os fenômenos psicossociais como resultado da relação emissor/receptor em um processo discursivo; expressão de um sujeito intencional, influenciado por um meio social em determinado contexto; relação dos sujeitos – que se envolvem no discurso - no processo de produção de sentidos; no Modo de Organização do Discurso Narrativo, em Patrick Charaudeau, através de sua obra *Linguagem e Discurso* (2019) e do *Dicionário da Análise do Discurso* (2008), que escreveu em parceria com Dominique Maingueneau e, mais especificamente, a *Análise do Discurso Literário* (ADL) – que discute um discurso literário em uma infinidade de posicionamentos ideológicos, em conceito aberto e amplo, envolvido em sentido subjetivo e idealista, em Dominique Maingueneau, a partir de sua obra, *Discurso literário* (2018).

Como procedimento metodológico, esta pesquisa é classificada como de abordagem qualitativa, de pesquisa aplicada, descritiva e bibliográfica. Quanto ao recorte metodológico, o foco é o Modo de Organização do Discurso Narrativo e A Análise do Discurso Literário.

Este artigo está dividido em 4 partes: Introdução, como a 1ª; no desenvolvimento, a 2ª é sobre a Análise do Discurso (AD), a Teoria Semiolinguística (TS) e o Modo de Organização do Discurso Narrativo; a 3ª sobre a Análise do Discurso Literário (ADL); a 4ª, com a análise do Modo de Organização do Discurso Narrativo e da Análise do Discurso Narrativo no *corpus* selecionado.

Por fim, as Considerações Finais e as Referências.

A Análise do Discurso (Ad), a Teoria Semiolinguística (Ts) e o Modo de Organização do Discurso Narrativo

O instrumental Análise do Discurso (AD) pode ser entendido, em sentido *lato*, como estudos de discurso; em sentido *stricto*, como a confluência de teorias que tomam o discurso como objeto, e busca não apenas a interpretação de textos e sim investiga, de maneira mais profunda e detalhada, a produção de sentidos e a ideologia presentes neles, considerando seu contexto sócio-histórico e cultural. Pode ser concebida como resultado da convergência de várias correntes

teóricas de práticas de estudos de textos a partir de outras como a Retórica, a Filologia, a Estilística, a Hermenêutica (Charaudeau; Mainguenau, 2008, p. 43). A AD contrasta com os estudos formalistas que não consideraram o sujeito e a situação de comunicação nos estudos da linguagem. Por isso, estuda a língua como atividade que se ancora em um contexto com fins sociais e expressivos, uma vez que os sentidos possíveis podem emergir de um discurso quando há a dependência de circunstâncias ligadas ao contexto, às identidades dos sujeitos envolvidos, das formações discursivas e ideológicas, todas nas condições de produção do discurso – que pode ser religioso, político, literário: são *abordagens do discurso*. Uma delas está da *Análise do Discurso* (AD) e a *Teoria Semiolinguística* (TS), de Patrick Charaudeau (1939-). E para este artigo, de maneira mais específica, a abordagem da *Análise do Discurso Literário* (ADL), de Dominique Maingueneau (1950).

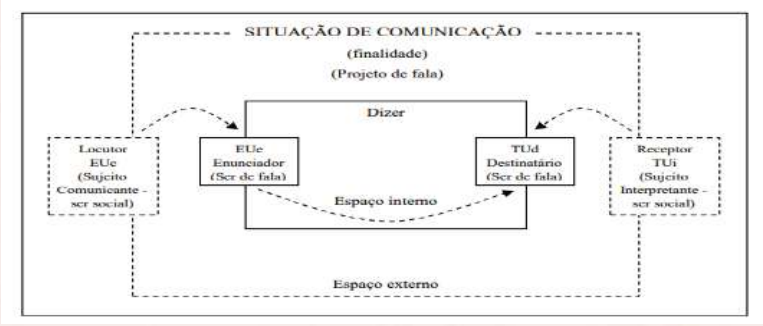
A Teoria Semiolinguística (TS) estabelece relação entre os atos de linguagem e os fenômenos psicossociais. Nisso, o *ato da linguagem* é tido como resultado da relação emissor/receptor em processo discursivo e ancora-se no contexto sócio-histórico em que se insere, no que tange aos sujeitos da linguagem e de suas intencionalidades, que entram em jogo durante os processos de produção e interpretação do/no discurso, ou seja, na construção da significação há a relação forma/sentido em diferentes sistemas semiológicos na expressão de um sujeito intencional, produzido por um meio social em determinado contexto. O instrumental teórico deste fenômeno e nesta Teoria insere-se em *estudos interdisciplinares* ao contemplar conceitos da Psicologia Social, da Sociologia, da Antropologia, da História, por exemplo. E no contexto da literatura, porque, " [eles podem ser] capazes de dar conta da especificidade do texto literário, ou pelo menos, de problematizá-los [...] de nos ajudar a esclarecer pontos complexos em sua estrutura, principalmente no que diz respeito aos múltiplos sujeitos" (Mello, 2005, p. 45).

Nesta Teoria, o fenômeno linguageiro aparece como resultado da junção do que é *implícito* (relação entre produção/interpretação das circunstâncias do discurso) com o que está *explícito* (forma semiótica na visão significativa do ato de linguagem). O enquadramento do sentido do/no discurso do sujeito, que está munido de intencionalidades, constrói-se no processo de "semiotização do mundo", no interior de dois processos: de *transformação* (em que o

mundo referencial relaciona-se ao "mundo a significar" transformado em "o mundo significado") e de *transação* (em que o sujeito enunciador falante e um sujeito destinatário criam o "mundo significado" como papel de troca no ato da comunicação), quando se envolve no discurso, no *contrato de comunicação*, no qual "os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais" (Charaudeau, 2019, p. 56).

Na TS de Charaudeau, o sujeito envolve-se no discurso e ultrapassa a função única de informar ao outro alguma coisa. Na interação, de pelo menos dois parceiros, há interação em relação de reciprocidade em nível de conhecimento de um para outro e vice-versa, na interação no ato da linguagem, para que se tenha um contrato de comunicação. Charaudeau (2019) constrói um "esquema de representação" (Figura 1 - O ato de linguagem e os sujeitos), em que mostra a inserção dos sujeitos principais da fala em situação comunicacional: o Eu-comunicante (EUc), que é um ser social e que dá voz ao Eu-enunciador (EUe), que transmite seu dizer ao TU-destinatário (TUd); ao TU-interpretante (TUi) cabe a interpretação final e real, mas que pode ser favorável ou contrário ao propósito do sujeito comunicante, como mostra a Figura 1, que segue.

Figura 1 – O ato de linguagem e os sujeitos da encenação



Fonte: Charaudeau (2019, p. 52).

Este esquema mostra o ato de linguagem na totalidade da encenação linguageira, que se configura a partir da instância da produção e da instância da interpretação. O *sujeito produtor* de um ato de linguagem formula seu discurso apostando que seu interlocutor compartilhará de seus dizeres. Já o *interlocutor*, para alcançar a

significação pretendida, deverá acionar seus conhecimentos para a interpretação do enunciado. De acordo com essa visão teórica, locutor e interlocutor estão em interação e ambos são responsáveis pela construção do sentido.

Na análise semiolinguística do discurso, os *possíveis interpretativos*, que aparecem no ponto de encontro da instância da produção e da instância da interpretação. Isto não significa dar conta do ponto de vista do sujeito comunicante (EUc) ou do sujeito interpretante (TUi); ao contrário, pretende-se uma análise a partir do entrecruzamento de olhares dos sujeitos existentes no ato de linguagem (parceiros e protagonistas), atualizando a investigação tradicional de análise textual que busca apenas quem fala e para quais sujeitos o texto faz falar, e isso em situação de troca social, em um duplo processo de "semiotização do mundo", através dos processos de *transformação* (em que o "mundo a significar" passa ao "mundo significado", expressando-o por meio de formas) e *transação* (em que o sujeito que produz um ato de linguagem atribui a ele um objetivo em função da identidade do destinatário, do efeito que pretende produzir nesse outro, seu parceiro). Aí, é o processo de transação que comanda o de transformação.

No *ato de comunicação*, então e como um duplo processo de *construção do sentido*, o mundo a descrever é o lugar onde se encontra o acontecimento bruto, como se verá no romance *As meninas*, em que as três personagens vivem os seus mundos, e uma delas um em específico, Lia de Melo Schultz, o de ser ativista em um momento de Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).

Os Modos de Organização do Discurso, para Maingueneau (2019) constituem-se como princípios de organização da matéria linguística que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante. Este é o EUc (e EUe) que, diante das restrições ordenadas pelo contrato de comunicação, organiza – para consumar – o seu projeto de fala. Ele é o sujeito empírico, "com CPF, de carne e osso" que, - por meio do discurso - ao enunciar – ou seja, produzir enunciados -, destinado ao seu interlocutor (TUd e TUi), constrói, também, uma imagem de si. O EUc pode ser reconhecido na Teoria Semiolinguística como o autor e o EUe, o narrador de um romance, por exemplo. Na instância da recepção, o TUd é o leitor idealizado, com capacidade para dialogar com o EUe, ao reconhecer fatos históricos e as relações

destes com outros personagens e o contexto; O TUi é qualquer indivíduo que entre em contato com o romance, que interaja com ele, com imagem ou não projetada como destinatário.

O Modo de Organização do Discurso Narrativo define-se pelo ato de contar histórias, narrar fatos. Para isso, é necessária a existência de um escritor (produtor), de um narrador que se encarrega das intenções do escritor. Para Charaudeau (2019), na narrativa há um "contador" (narrador, escritor, testemunha) que se investe de intencionalidade, para transmitir uma certa representação das experiências do mundo a alguém, um destinatário (leitor, ouvinte, espectador), com o propósito de dar sentido particular à sua narrativa. Mas, "evidentemente, não estão excluídas dessa intencionalidade todas as significações não conscientes das quais o contador poderia ser o portador involuntário" (Charaudeau, 2019, p. 153).

Em se tratando de análise de obra literária à luz da Teoria da Análise do Discurso (AD), na Teoria Semiolinguística (TS), é mister refletir sobre uma de suas partes, a Análise do Discurso Literário (ADL).

A Análise do Discurso Literário (ADL)

A Análise do Discurso Literário (ADL) tem como principal teórico o linguista francês Dominique Mainguenau. É uma ferramenta discursiva adequada na análise do texto literário com possibilidade de assimilação ampliada dos sentidos do texto literário em sua produção, haja vista poder ser a linguagem literária, como forma de expressão, uma criação artística dotada de discurso com representação e significado capaz de alargar os horizontes sobre o fato, não sendo, pois, ingênuo, neutro, nulo.

Através de instrumentos discursivos específicos, com a ADL é possível ampliar, de maneira eficaz e abrangente, o desvelamento da produção de sentidos advinda do texto literário, uma vez que dele podem surgir posicionamentos ideológicos, por exemplo. A ADL pode explicar como eles significam e que efeitos de sentidos podem produzir nos leitores, provocando adesões e determinando comportamentos através da (des)construção de imagens de sensibilização do auditório (leitores), da organização da lógica narrativa e da formulação de imaginários sociodiscursivos.

Por não estar estático e sim em constante movimento, o discurso literário "é um rótulo que não designa uma unidade estável, mas permite agrupar um conjunto de fenômeno os que são parte de épocas e sociedades muito diversas de si" (Maingueneau, 2018, p. 9).

Sabe-se que há mais implicações no texto do que este apresenta. Pode haver componentes que conectam autor, contexto de sua vida e contexto de sua época, porque a obra literária apresenta ideologias, vivências, aspectos de sua contemporaneidade, do autor e, a partir do texto literário, para os leitores, haja vista que "o espírito do autor exprime o espírito de sua época" (Maingueneau, 2019, p. 19). A obra, portanto, "constitui um universo fechado, incomensurável em relação ao outro, no qual se processa uma dupla reconciliação: entre consciência do autor e o mundo, mas também entre a extrema subjetividade do autor e sua época, seu povo, sua civilização" (Mainguenau, 2019, p. 19).

Ainda, como por discurso a ADL prevê abertura de sentidos e amplia suas definições. O discurso, para Maingueneau (2019), não se encerra na interioridade de uma intenção, porque não se pode separar a instituição literária e a enunciação que configura o mundo.

A ADL é, para este artigo, ferramenta importante para perceber no interior do romance *As meninas*, de Lygia F. Telles, nuanças que envolvem a autora em suas ideologias, culturas, contexto histórico, através de suas três personagens-narradoras-protagonistas e uma delas em específico.

A Encenação Narrativo-Discursiva em *as Meninas*, de Lygia F. Telles

Nesta parte, e a partir da obra *As meninas*, serão refletidos conceitos da fundamentação teórica com base na AD, TS e na ADL, na encenação narrativo-discursiva.

Destacam-se neste universo, como recortes: a encenação narrativa na interação dos sujeitos que atuam como parceiros e protagonistas; as condições históricas da produção do discurso, com tons políticos; o contrato de comunicação.

O propósito do romance é discutir sobre a condição humana e a época em que se passa a fábula, em trama construída pela autora e mostrada pelas/nas três personagens-narradoras-protagonistas, Lorena, Ana Clara e Lia.

Em se tratando dos sujeitos que atuam como parceiros e protagonistas, o EUc é a própria autora, Lygia Fagundes Telles, que pode ser concebida como testemunha do mundo real, "dotada de identidade e de estatuto" (Charaudeau, 2019), capaz de, discursivamente, engendrar um EUe (sujeito discursivo) que são as narradoras Lorena, Ana Clara e Lia, que refletem (e contam) sobre suas condições humanas, sociais, ideológicas e políticas. Vivendo no Pensionato Nossa Senhora de Fátima, em São Paulo, no final da década de 1960 (depois da implementação do AI-5) e no início da década de 1970 (Anos de Chumbo), elas reproduzem, como estratégia discursiva na encenação, o discurso do EUc, da criadora, Lygia, também chamada por Charaudeau (2019, p. 185) de autor-indivíduo. Ou seja, a autora se utiliza das três narradoras, contadoras da história e como *seres de papel*, para contar histórias ditas como ficção, destinada a um possível leitor imaginário (TUd), para chegar a um leitor real (TUi), que lê e interpreta o enredo do romance.

Na instância da recepção, o TUd é o leitor idealizado, com capacidade para dialogar discursivamente com a EUc (a autora), através das EUe (narradoras, as meninas, que funcionam como "sujeitos enunciadores"). Elas, com o TUi, fazem reconhecer fatos históricos e as relações destes com outros personagens e o contexto da Ditadura Civil-Militar nos Anos de Chumbo, que teve no Governo do general Emílio Garastazzu Médici (1969-1974) o seu ápice. O TUi, por sua vez, pode ser qualquer indivíduo que entre em contato com o romance, que interaja com ele, com imagem ou não projetada como destinatário.

Essa encenação, portanto, constrói-se a partir do que a autora-escritora cria, a sua história, nas histórias das três meninas, que são três universitárias morando em quartos alugados no pensionato de freiras Nossa Senhora de Fátima. Diferentes, conversam sobre suas atividades, ações, angústias, relações e convivem com pessoas comuns, como – por exemplo – as freiras que as acolhem, os parceiros de relacionamentos, colegas de faculdade e de militância. Tudo isso é pretendido pela escritora-escritora (criadora) que seja consumido por um possível leitor com competências de leitura, um leitor imaginário (TUd).

As três narradoras, representando a autora-criadora, (EUc), têm a função - através de diálogos, ações e "pensamentos" -, de

organizar os fatos vividos por elas e por aqueles com os quais interagem ou interagiram (EUe), convocando um leitor destinatário (TUd) para assimilar estes fatos como história fictícia, e sem a necessidade de comprovação.

Em relação às condições históricas da produção do discurso na construção dos sentidos, através dos [das] sujeitos enunciadores [enunciadoras], no discurso com tons políticos, e como afirmou Charaudeau (2019, p. 21) "o mundo não é dado a princípio. Ele se faz através da estratégia humana de significação.", o mundo a significar", como o mundo a descrever e a comentar pode inserir-se no mundo da autora-criadora (indivíduo) quando na produção do romance.

A possibilidade aceita na TS de que – como representação da perspectiva linguístico-discursiva em nível externo – na lógica das ações e influência social – Lygia, como sujeito-criador (indivíduo) influenciou na construção de sentido no romance, nesse caso, e na encenação discursivo-narrativa, como um EUc. Essa perspectiva está no âmbito do fenômeno da linguagem em nível externo, na semiotização do mundo, no processo de *transformação*.

No processo de *transação*, aparecem as narradoras-personagens-protagonistas, como EUe, que, no ato da linguagem, dão significação psicossocial aos seus atos, atribuindo aos destinatários (TUd; TUi) funções de identidade, com desejo de produzir neles alguns efeitos, na relação com eles como parceiros, em um "mundo significado". São elas: Lorena de Vaz Leme; Ana Clara Conceição e Lia de Melo Schultz.

Dessas, Lia de Melo Schultz representa a ação subversiva nos elementos repressivos em sua narração. Estudante de Ciências Sociais, é a que representa uma militante política contra a Ditadura Civil-Militar. Não é uma menina com muitas vaidades, apenas vê em seu engajamento político as suas motivações, por isso recebe o apelido de Lião. É durante as suas falas que aparecem os principais traços de denúncia ao Regime Militar. É comunista e ateia. Aparecem diversas menções sobre a atividade "subversiva" que Lia desempenha. No aparelho, seu codinome é Rosa, em alusão à russa Rosa Luxemburgo (1871-1919).

Quando Lia conversa com Madre Alix sobre Ana Clara, a Madre deixa sinais de que não era tão alienada com as questões sociais do país, como Lia pensava. Até que em certo momento ambas tocam no

termo violência, com Madre Alix questionando Lia se ela pretendia tomar o caminho da luta armada. Como resposta, tem-se, então, Lia protagonizando a fala mais potente de todo este caminho de denúncias e revoltas, trata-se do relato de um preso político sobre a forma como foi tratado na prisão:

> Ali interrogaram-me durante vinte e cinco horas enquanto gritavam traidor da pátria, traidor! Nada me foi dado para comer ou beber durante esse tempo. Carregaram-me em seguida para a chamada capela: a câmara de torturas. Iniciou-se ali um cerimonial frequentemente repetido e que durava três a seis horas cada sessão. Primeiro me perguntaram se eu pertencia a algum grupo político. Neguei. Enrolaram então alguns fios em redor de meus dedos, iniciando-se tortura elétrica: deram-me choques inicialmente fracos que foram se tornando cada vez mais fortes. Depois, obrigaram-me a tirar a roupa, fiquei nu e desprotegido. Primeiro me bateram com as mãos e em seguida com cassetetes, principalmente nas mãos. Molharam-me todo, para que os choques tivessem mais efeito. Pensei que fosse então morrer. Mas resistia eresisti também às surras que me deram que me abriram um talho fundo em meu cotovelo. Na ferida o Sargento Simões e o Cabo Passos enfiaram um fio. Obrigaram-me então a aplicar choques em mim mesmo e em meus amigos. Para que eu não gritasse enfiaram um sapato dentro da minha boca. Outras vezes, panos fétidos. Após algumas horas, a cerimônia atingiu seu ápice. Penduraram-me no pau-de-arara: amarraram minhas mãos diante dos joelhos, atrás dos quais enfiaram uma vara, cujas pontas eram colocadas emmesas. Fiquei pairando no ar. Enfiaram-me então um fio no reto e fixaram outros fios na boca, nas orelhas e mãos. Nos dias seguintes o processo se repetiu com maior duração e violência. Os tapas que me davam eram tão fortes que julguei que tivessem me rompidos os tímpanos: mal ouvia. Meus punhos estavam ralados devido às algemas, minhas mãos e partes genitais completamente enegrecidas devido às queimaduras elétricas'. E etcétera, etcétera. Dobro a folha. Madre Alix me encara. Os olhos cinzentos têm uma expressão afável.
> - Conheço isso, filha. Esse moço chama-se Bernardo. Tenho estado muito com a mãe dele, fomos juntas falar com o cardeal [Paulo Evaristo Arns]. (Telles, [1973]1983, p.131-132).

Este trecho movimenta muitos contextos e emoções, pois narra uma sessão de tortura vivida por um jovem, em alguma delegacia do Departamento de Ordem Política e Social, o DOPS. A ação de Lygia, como EUc (e no "mundo a significar"), ao colocá-lo na obra através de Lia, como uma EU-e (e no "mundo signficado"), reforça seu desejo de

denunciar sobre as graves violações à vida que estavam sendo cometidas pelo Regime Militar. Ela é identificada, no campo da recepção, por muitos com sua representação no romance, inclusive pela autora, Lygia F.Telles, sua criadora.

Quanto ao *contrato de comunicação*, o EUc (autora-criadora) e suas narradoras-personagens-protagonistas Lorena, Ana Clara e Lia (EUe), aos construir, na semiotização do mundo que transicionou do "a significar" ao "significado" cumpriram com seus papéis ao ofertarem aos leitores (TUd; TUi) envolvimento, através do discurso no Modo de Organização do Discurso Literário, na encenação discursivo-narrativa e no Análise do Discurso Literário, na possibilidade de entenderem as representações linguageiras das práticas sociais e ideológicas, ao ultrapassar a função única de informar ao outro alguma coisa, haja vista que, na prática leitora desta obra em décadas depois de sua publicação, há interação em relação de reciprocidade em nível de conhecimento de um para outro e vice-versa, na interação no ato da linguagem, em um contrato de comunicação. Quer dizer, o EUc (através no discurso do EUe) supôs que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento análoga à sua, logo, o ato de linguagem tornou-se uma proposição que o "EU" fez ao "TU" e da qual ele espera uma contrapartida de conivência. Tem sido assim desde que a obra foi publicada, 1973.

Considerações Finais

Na encenação discursivo-narrativa, com interação dos sujeitos que atuam como parceiros e protagonistas na obra literária, aparecem as condições históricas da produção do discurso, com tons políticos e com contrato de comunicação, e nisso tem-se que o EUc é a própria autora, Lygia F. Telles, que pode ser concebida como testemunha do mundo real, "dotada de identidade e de estatuto" (Charaudeau, 2019), capaz de, discursivamente, engendrar um EUe (sujeito discursivo), presente nas vozes das narradoras Lorena, Ana Clara e Lia, que refletem (e contam) sobre suas condições humanas, sociais, ideológicas e políticas, que são suas concepções, da autora e das "meninas" de vida e ideologia. Na fábula, quando a personagem Lia conversa com Madre Alix (Telles, 1983, p. 131-132), por exemplo, sobre o bilhete enviado pelo personagem Bernardo, onde relata o que

aconteceu com ele em uma cena de tortura, fica evidente, na estratégia discursiva e na encenação narrativa, que o EUc se constrói como representação da autora-escritora na história, para, através das três personagens-narradoras-protagonistas, discutir fatos importantes do contexto histórico em que fábula se passa como representação do que acontecia no interior da sociedade de São Paulo e do Brasil em 1971, ano em que se passam as cenas d*As meninas*. As três universitárias, ao contarem para o leitor as suas vivências no pensionato e fora dele (suas atividades, ações, angústias, relações e convivências com outras pessoas e fatos) emprestam, portanto, as suas vozes (EUe), como estratégia discursivo-narrativa, para transmitirem a voz da criadora-indivíduo (EUc) para que tudo seja consumido por um possível leitor com competências de leitura (TUd) e um leitor real (TUi).

A Teoria da Análise do Discurso e Teoria Semiolinguística instrumentaliza na pesquisa a relação entre os atos de linguagem e os fenômenos psicossociais e busca resultados na relação emissor/receptor em um processo discursivo, na expressão de um sujeito intencional (EUc), que instiga por um meio social em determinado contexto e explicita a relação dos sujeitos (EUe) que se envolvem no discurso, no processo de produção de sentidos (para os TUd/i), em um contrato de comunicação, e isso no Modo de Organização do Discurso Narrativo presente no interior obra literária.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coordenação da equipe de tradução Ângela Maria da Silva Correa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Tradutor Adail Sobral. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MELLO, Renato de. Análise do discurso e literatura: uma interface real. *In*: MELLO, Renato de (Org.). **Análise do Discurso & Literatura**. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2005, p. 31-44. Disponível em: https://fr.scribd.com/document/547299347/MELLO-Renato-Ana-lise-do-Discurso-Literatura. Acesso em: 2 dez.2024.

A SINGULARIZAÇÃO DO SER MULHER, NO *FOLDER* DO CEAM: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA *QUEER*

Jaqueline da Silva Lima (UFAL) [1]

Introdução

Os padrões da cisheteronormatividade atingem toda à sociedade, sendo comum tratar o "ser homem" e o "ser mulher" como se fossem dados concretizados através de uma essência existente em cada corpo, conforme discute Santos Filho (2020). Nessa lógica, parece existir uma essência de sexo, tanto para a mulher quanto para o homem, que estaria grudada à morfologia de cada corpo. Tais suposições são criadas devido à uma base cultural, assim como debatem Stona e Carrion (2021), ancorados nas ideias de Butler (2003). Para ele/ela, a coerência e a linearidade histórica entre sexo, gênero, comportamento sexual e desejo são sempre previstas para serem mantidas pela lógica imperante de uma matriz cultural, a qual compreende o indivíduo através da obrigatoriedade da cisgeneridade e da heterossexualidade, como um objetivo almejado desde o nascimento.

Assim, uma menina ao ser classificada de acordo com seu sexo biológico será incessantemente monitorada para que se torne uma mulher, de acordo com os padrões da sociedade cisheteronormativa, com a obrigatoriedade de seguir comportamentos específicos, tais como se casar, se tornar mãe, ser sempre protetora e bondosa, dentre outros. Dessa forma, é comum observarmos a predominância de brinquedos destinados a meninos e outros a meninas, perfumes e cores atribuídos a homens e outros a mulheres, tratando as identidades como se fossem biológicas e estáticas.

[1]Graduanda concludente do Curso de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas, (Campus do Sertão). Pesquisadora iniciante, sob orientação do Professor Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho (Curso de Letras-Língua Portuguesa; PPGLL-UFAL). E-mail: Jaqueline.lima1@delmiro.ufal.br.

Partindo desses princípios, esta pesquisa surgiu durante uma aula da disciplina de Linguística Aplicada, no curso de letras-Língua Portuguesa, no campus do sertão, em Delmiro Gouveia (AL), quando membros do Centro Especializado de Atendimento à Mulher Vítima de Violência (CEAM) apresentaram as propostas desse centro de acolhimento, e, em seguida, distribuíram os *folders*[2] para a turma. Na situação, o professor[3] ao observar o material comentou a possibilidade de escrita de um trabalho de conclusão de curso, o que despertou o meu interesse, pois a temática abordada, que envolve a mulher em sociedade, já me interessava bastante.

Assim, o estudo em pauta é relevante por realizar uma análise na Linguística Queer, associada à Linguística Aplicada, com a finalidade de discutir/problematizar a visão sobre a mulher apresentada no referido *folder* do CEAM, atrelada à interface língua, gênero e sexualidade e a vida social. Então, pergunto: Os recursos enunciativos no panfleto causam uma generalização do "ser mulher", o que causaria um apagamento, levando em consideração que não são todas as mulheres que se identificam com os padrões de ser meiga, delicada e cis-heterossexual? Para responder à pergunta, estabeleço como objetivo também analisar se os recursos enunciativo-discursivos utilizados causam uma generalização do "ser mulher" e consequentemente o seu apagamento.

Conforme disse, o presente estudo está associado às áreas de Linguística Aplicada e Linguística Queer, que, apesar de serem áreas distintas, possuem diversos aspectos em comum, pois as duas atentam-se às vidas vivíveis, em vista que a LA se ocupa em entender como os usos linguísticos marginalizam os sujeitos e a LQ explora como o discurso produz seres abjetos, dentre outros aspectos. Um outro ponto é que tanto a Linguística Queer quanto a Linguística Aplicada não possuem uma metodologia fixa, como explica Lewis (2021), para quem

> (...) elas [Linguística Aplicada e Linguística Queer] se adaptam ao tema de pesquisa em questão, de maneira em que a Linguística Queer incentiva o(a) pesquisador(a) a criar abordagens híbridas,

[2]A apresentação e distribuição dos *folders* ocorreu em dezembro de 2023, durante uma aula de Linguística Aplicada, no semestre 2023.02.
[3]Professor Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho (PPGLL-UFAL).

> incorporando várias abordagens teóricas-metodológicas ao tema de estudo, o que dialoga diretamente com Linguística Aplicada indisciplinar, que por sua vez almeja estudos mestiços, que dialoguem com teorias que focalizem a vida social. [inserção nossa] (Lewis, 2021).

Nessa configuração, tomo como metodologia de análise a leitura enunciativo-discursiva em perspectiva *queer*, para realizar o estudo em questão, no qual diálogo com Butler (2018 e 2021), Coscarelli e Ribeiro (2023), Lewis (2021), Moita Lopes (2006), Santos Filho (2017 e 2020) e Stona e Carrion (2021), dentre outros.

Este trabalho está estruturado em quatro seções. Na introdução, apresento o objeto de pesquisa e discuto sua relevância tanto para a sociedade quanto para as áreas do conhecimento às quais o estudo está vinculado. Na seção seguinte, abordo de maneira mais abrangente essas áreas, com o subtítulo "Intersecção entre Linguística Aplicada e Linguística Queer". Em seguida, realizo a análise, na qual faço uma leitura enunciativo-discursiva-queer do material gráfico do CEAM. Por fim, apresento as considerações finais.

Intersecção entre Linguística Aplicada e Linguística Queer.

A linguagem é um instrumento capaz não só de promover comunicação em meio à sociedade, mas também é uma ação responsável por criar e manter identidades. Neste cenário, através da Linguística Queer e da Linguística Aplicada, é possível observar detalhadamente como a língua(gem) funciona em diversos contextos sociais e culturais, na medida em que entendemos que realizar pesquisas em linguística implica em integrá-las nas mais variadas linhas de estudo.

De acordo com Santos Filho (2020), a Linguística Queer é um estudo em linguagem que possui como objeto de investigação a relação entre sujeito, linguagem, significado e identidade. Para ele, o objetivo da área é questionar e estranhar, essa conexão, a cultura que adota a heterossexualidade como padrão, na formação das identidades. Com esse pesquisador, aprendemos que esse campo de estudo em questão é relativamente novo, levando em consideração que foi implementado no início da década de 1990, ganhando força após a publicação do livro “Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality”, obra sob a organização de Anna Lívia e Kira Hall, composta

por 25 artigos, que discutem a interface linguagem, gênero e sexualidade.

Segundo Santos filho (2020), ancorado às ideias de Livia e Hall (1997), na obra mencionada, desde os anos de 1940, já aconteciam estudos sobre linguagem e gênero, mas que esses frequentemente se concentraram na "linguagem gay", "linguagem lésbica" e nas características linguísticas associadas a homens e a mulheres, tratando a linguagem como essência do sexo do falante, pois havia um imaginário de uma essência de corpos e papel de sexo. Sob essa perspectiva, não se promovia uma compreensão sobre a relação entre linguagem e gênero, nem se investigava a conexão entre linguagem e sexualidade. Assim, a visão binária e a heteronormativa sobre homens e mulheres se mantinha, pois não eram problematizadas

Logo, as pesquisas em Linguística Queer buscaram/buscam entender como as práticas discursivas influenciam na performatividade e moldam gênero e sexualidade. Para essa abordagem, é importante pensar acerca de um sujeito pós-discursivo, pois, como ressalta Santos Filho (2020), os sujeitos não estão a priori dados, como se fossem anteriores ao discurso.

Por essa compreensão, a Linguística Queer examina a linguagem sob uma perspectiva política, investigando como os enunciados podem reforçar ou desafiar normas de gênero e sexualidade. Nesse arcabouço, então, os elementos linguísticos são considerados interativos, moldados pelo contexto social e histórico, e são essenciais para a formação do "eu" e do "outro". Do mesmo modo, a área entende que as performatividades de gênero e sexualidade estão relacionadas a políticas de identidade, aspecto que nos faz rejeitar a noção de significados fixos. Diferentemente, ressalta-se a influência das convenções socioculturais nas interações. Assim, a língua se torna um meio que pode tanto sustentar quanto contestar significados estabelecidos.

No que se refere à Linguística Aplicada, Coscarelli e Ribeiro (2023) explicam que a área nasceu na década de 1940, com o interesse em desenvolver materiais para o ensino da língua inglesa durante a Segunda Guerra Mundial, sendo uma maneira de ensinar o inglês rapidamente, pois, conforme argumenta, momentos de crises acabam por impulsionar muitas tecnologias. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada seria considerada uma tecnologia, que por sua vez auxiliaria

neste ensino rápido para os soldados, já que a linguística sempre esteve lado a lado com criptografias e línguas estrangeiras decodificadas, entre outras questões.

Para Coscarelli e Ribeiro (2023), dessa maneira, a relação da Linguística Aplicada com o ensino do Português demorou um pouco mais para ocorrer, porque primeiramente ocorreu essa relação com o Inglês, passando em seguida a abordar o ensino de língua materna, analisando e propondo maneiras de ensinar e criando teorias sobre como ensinar o português no Brasil, com sua chegada aqui na década de 1950. Dessa forma, posteriormente, a área passou a se preocupar com o ensino de português em sala de aula. Levando em consideração que a Linguística se preocupava apenas em descrever o fenômeno linguístico, sem focalizar a maneira que chegaria nas escolas ou influenciaria a aprendizagem, a Linguística Aplicada se preocupou fortemente com o uso.

Sendo assim, a LA Indisciplinar ou transgressiva buscava "soluções" para problemas relacionados à linguagem na vida real. É indisciplinar no sentido de que necessita se constituir como uma área mestiça e híbrida, de maneira que possa ultrapassar paradigmas e também fronteiras disciplinares. Com a necessidade de se colocar nas margens e nas fronteiras, a LA então toma como objeto de estudo a linguagem, como prática social, e estuda a sociedade e a cultura da qual faz parte.

Com essas configurações, as áreas citadas apesar de serem distintas possuem diversos aspectos em comum. Um deles é a insistência em práticas situadas, além de que, segundo Lewis (2021), ambas se atentam às vidas vivíveis, pois a LA se ocupa em entender como os usos da linguagem marginalizam determinados sujeitos e a LQ explora como os sujeitos são discursivamente produzidos como seres abjetos. Um outro ponto é que tanto a Linguística Queer quanto a Linguística Aplicada não possuem uma metodologia fixa, havendo uma flexibilidade, a qual permite que cada uma dessas abordagens se adapte ao contexto específico que está sendo analisado, proporcionando uma análise mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos linguísticos em ambas as áreas.

Em outras palavras, enquanto a LQ se ocupa em investigar de que maneira a linguagem molda identidades de gênero e sexualidade, frequentemente desafiando normas convencionais, a LA, por sua vez,

pode aplicar teorias linguísticas para abordar problemas práticos por meio de análises qualitativas, por exemplo, como é o caso da análise que realizo neste estudo. Nesse diálogo das áreas, através de uma leitura enunciativo-discursiva em perspectiva *queer*, realizo um estudo no qual estabeleço como objetivo analisar se os recursos enunciativos semióticos utilizados no folder causam uma generalização do "ser mulher" e consequentemente seu apagamento. Tenho o intuito de entender a construção de sentidos, de maneira que possamos tomar o texto em questão como enunciado, sendo esse constituído pela fala de um "eu" em direção a um "outro", e no qual os sentidos não são fixos, porque, entendemos que, na verdade, variam conforme o contexto em que são produzidos e recebidos.

A metodologia citada se origina dos estudos linguísticos e semióticos, sendo uma abordagem que analisa a construção do sentido a partir do enunciador e do contexto em que a enunciação ocorre. Segundo os estudos bakhtinianos, a esse respeito, a formação de significados requer a colocação da palavra em uma situação enunciativa, onde um sujeito assume o papel de enunciador. Isso implica que os símbolos que compõem um enunciado não possuem significados independentes, nem a língua pode ser vista apenas como um conjunto de signos, mas como o local de formação da subjetividade e de interação.

Nesse contexto, analisarei os aspectos multissemióticos do material gráfico do CEAM, levando em consideração a posição comunicativa e as relações sociais envolvidas, assim como cita Santos Filho (2017), pois fazer pesquisa em linguística é pensar sobre aspectos das práticas discursivas em conexão com a vida social, indo além de entender apenas as estruturas linguísticas. Dessa forma, a abordagem em questão possibilita uma análise crítica e abrangente sobre a maneira com que aspectos como texto, imagens e cores interagem e produzem informações complexas sobre identidades, uma vez que tal metodologia focaliza a forma que os discursos são constituídos e produzem significados nos mais variados contextos, principalmente o social.

Análise

Conforme já foi pontuado, o objetivo deste estudo é analisar e problematizar a representação da mulher no *folder* CEAM, na Figura 1, que segue, considerando se os recursos enunciativos no panfleto causam uma generalização do "ser mulher".

Figura 01: *Folder* do CEAM

Fonte: CEAM (2023).

Vivenciamos um ambiente social patriarcal, onde é notável que as mulheres em suas diversidades em muitos casos são negligenciadas, apagadas, uma vez que são representadas com um único modo de existir, e de performar seus atos, como cita Santos Filho (2017, p. 226-227), em "A visibilidade do apagamento". Para esse linguista, "A mulher é compreendida num bojo de sentidos, qual seja, a mulher 'mãe' e 'educadora', a própria personificação da deusa Têmis, protetora e conselheira, a encarnação da Lei – a justiça em si, qualificada de bela, alegre, inspiradora, amorosa e dádiva".

Sendo assim, as características do *folder* poderiam até passar despercebidas na maioria das situações, mas, ao tomar como aporte a linguística aplicada e a linguística queer e ao considerar aspectos de gênero e sexualidade, onde ambas focalizam discursos emergentes, é evidente que a mulher para quem é direcionado é aquela meiga,

delicada e indefesa, um estereótipo feminino que ainda é predominante na sociedade atual. Então, podemos dizer que essas características são direcionadas para aquelas que se alinham a esses padrões. Dessa maneira, podemos refletir acerca da questão que norteia essa pesquisa.

Inicialmente, o que mais se destaca é a estética do cartaz, com o uso predominante da cor rosa e seus subtons. Essa escolha de tons, juntamente com outros elementos visuais, como as flores espalhadas nas laterais, faz parte do enunciado e contribui para a construção de significados. Logo, tanto as cores quanto os elementos gráficos carregam fortes implicações culturais e sociais. O rosa, em particular, é uma cor tradicionalmente associada à feminilidade, delicadeza, doçura e fragilidade. Essa associação pode reforçar um estereótipo que limita a liberdade das mulheres ao impô-las dentro de uma determinada caixa estética e comportamental, como se a mulher ideal fosse aquela que adere a essas características.

Na parte superior do folder, encontra-se a ilustração de uma figura feminina representada de perfil, cujo desenho destaca cabelos longos e lisos. Essa representação, pela sua composição visual, parece estar alinhada com os padrões tradicionais de beleza, sugerindo a imagem de uma mulher possivelmente heterossexual, cisgênero e branca, o que reforça uma normatividade visual bastante restrita. A figura feminina, com seus cabelos suavemente desenhados, é colocada em um contexto de idealização da beleza, associada à feminilidade convencional. Além disso, o topo do cabelo da figura é adornado por flores, uma escolha estética que transmite uma sensação de fragilidade e pureza, características frequentemente atribuídas ao feminino. Esse tipo de adorno contribui para a construção de uma imagem de mulher associada ao cuidado, à doçura e à vulnerabilidade, o que acaba por reforçar uma visão estereotipada e limitada da mulher.

Essa representação de mulher "ideal" reforça o predomínio de um modelo de beleza e comportamento que exclui a diversidade existente entre as mulheres, como argumenta Butler (2021, p. 17): “Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é”. Nesse caso, a identidade feminina não pode ser universalmente definida, pois as identidades de gênero se entrelaçam com uma série de outras identidades, como as raciais, étnicas, regionais, entre outras.

Essa visão estereotipada desconsidera a pluralidade das experiências femininas, excluindo mulheres empoderadas, trans, lésbicas, negras, e até mesmo mulheres de contextos rurais e periféricos, que não se alinham aos padrões normativos de feminilidade impostos pela sociedade. Diante do exposto, a significação do folder falha ao não abraçar essa multiplicidade.

O fato de o panfleto se dirigir a "mulheres" no plural, mas usar expressões no singular, cria uma certa contradição no discurso. A afirmação que diz "atenção, mulheres!" é o único momento em que se emprega o plural. Mas, em seguida, já retoma o verbo no singular "saiba", ao relatar "saiba quais são as formas de violência". Todas as demais expressões são escritas no singular: "não se cale"; "quebre o ciclo"; "denuncie"; "saiba quais são as formas de violência"; "fique atenta". Logo, se dirige a um coletivo, sugerindo que a mensagem se aplica a todas as mulheres, mas, ao longo do texto, o uso do singular ao se dirigir diretamente à mulher reforça uma visão individualista, trazendo uma enunciação restritiva, como se houvesse uma construção "fixa" com um único tipo e imagem física, reduzindo as possibilidades de interpretação do que é ser mulher. Esse uso do singular não contempla as diversidades de vivências e contextos das mulheres, sugerindo que a experiência de violência é universal, e que todas as mulheres compartilham da mesma realidade.

Nesta perspectiva, Stona e Carrion (2021), ancorados nas ideias de Butler (2003), argumentam que não devemos buscar identidades estáticas, pois as categorias "mulheres" e "homens" não podem ser definidas por uma identidade única e imutável, já que não há uma essência que defina completamente o que é ser mulher ou homem. Isso se deve ao fato de que ninguém se encaixa perfeitamente nas definições estabelecidas por discursos sociais.

Desse modo, a construção de um conceito fixo de mulher, como pode estar apresentada no folder, desconsidera a fluidez e a complexidade das identidades de gênero, reforçando a opressão ao restringir as formas de existir e de ser mulher. Nesse sentido, é possível perceber que não há apenas uma limitação na enunciação da mulher, mas, também, o reforço de uma normatividade, pois não se refere a todas as mulheres, desconsiderando suas identidades e experiências diversas, quando deveria haver uma noção diversa, de maneira a incluir mulheres de diferentes etnias, orientações sexuais, classes sociais e

experiências de vida, a fim de que todas elas possam se ver refletidas e representadas de forma digna.

Considerações

Em conclusão, o presente artigo teve por objetivo discutir/problematizar o sentido de mulher no folder do Centro Especializado de Atendimento à Mulher Vítima de Violência, da cidade de Delmiro Gouveia-AL, avaliando se os recursos enunciativos utilizados causariam uma generalização do "ser mulher". Com base nos fundamentos da Linguística Queer e Linguística Aplicada, os quais focalizam as vidas marginalizadas, com o intuito de desnaturalizar os discursos impostos como regra, foi possível observar que o folder reflete uma visão estereotipada e limitada da feminilidade, o que reforça padrões sociais restritivos e normativos.

Assim, ao se concentrar em um único modelo de mulher, caracterizada pela fragilidade, delicadeza e conformidade com padrões estéticos convencionais, não só negligencia a pluralidade de identidades e experiências femininas, mas também reforça um discurso que exclui mulheres em diferentes contextos sociais. Por isso, é importante problematizar que a construção de um conceito único de mulher não só é insuficiente, mas também opressiva, pois limita a liberdade das mulheres ao impô-las a um único modo de existir.

A linguagem utilizada também requer uma reflexão, pois, nesse contexto, é imprescindível criar espaço para a diversidade de identidades e experiências. Isso demanda uma transformação tanto na utilização da linguagem verbal, com a adoção de um vocabulário inclusivo e plural, quanto na representatividade visual, com a escolha de uma paleta de cores diversificada, para, dessa maneira, ampliar a compreensão de que a violência de gênero não se restringe a um único perfil de mulher.

Portanto, surge a necessidade de repensar e reformular as enunciações de gênero em materiais de comunicação pública, adotando uma abordagem mais inclusiva que reflita a verdadeira diversidade das experiências femininas, sem reduzir as mulheres a estereótipos unificados. O folder, nesse sentido, não deveria apenas se comunicar com mulheres cisgêneras, mas ampliar sua enunciação, de forma que todas as mulheres independentemente de raça, classe,

identidade de gênero ou orientação sexual se sintam acolhidas, compreendidas e representadas de maneira verdadeira e respeitosa, sem discriminação ou marginalização.

Referências

ARTY, Devid. **Psicologia das cores - aulão completo e atualizado sobre o significado das cores**. 10 de fev. de 2021. Duração (54:17). Disponível em> https://youtu.be/WdXPZDxMr-4?si=PaS5M_cp542dMVZl> Acesso em: 24 de out. de 2024.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio:** uma política do performativo. 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 16ª edição. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2018.

CARRION, Fernanda; STONA, José. **O Cis no Divã**. 1ª Edição. Salvador – BA: Editora Devires, 2021.

LEWIS, Elizabeth. **Práticas situadas e vidas vivíveis:** diálogos entre a Linguística Queer e a Linguística Aplicada. 2021. Duração: 1:10:02. Disponível em: https://www.youtube.com/live/GGH_Vv9S6kc?si=BsyNOpFJQ5QY3blD. Acesso em: 28 de set. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por um Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Linguística Queer**. – Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020.

SANTOS FILHO. Ismar Inácio dos. **Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades.** 1ª Edição**.** Recife, PE: Pipa Comunicação, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada:** Ensino de Português — Live com as autoras, mediado por Gilcinei Teodoro. 2023. Duração: 1:16:03. Disponível em: https://www.youtube.com/live/EbJcogFkRcQ?si=_Af2cHg1251_O7qb. Acesso em: 26 de jan. de 2023.

UMA IDENTIDADE FAMILIAR CISHÉTERO IDEALIZADA: UMA ANÁLISE *QUEER* DA PROPAGANDA INTITULADA "O VILA É O LUGAR IDEAL PARA CONCRETIZAR SEUS MAIORES SONHOS!"

Maria Deuza de Oliveira Lima (UFAL) [1]

Introdução

Estamos situados em uma sociedade cisheteronormativa, que atribui características especificas a homens e a mulheres para promover uma ideia estática de sujeitos. A esse respeito, Stona e Carrion (2021), baseado(a) nas ideias de Butler, mencionam que cada vez que um indivíduo é designado "menino" esse ato marca seu corpo, pois ele passa a ser constantemente vigiado e punido, para no futuro se formar um "homem", sem contrariar sua condição de gênero imposta desde o seu nascimento. Ainda a esse respeito, de acordo com Santos Filho (2020, p. 144), "entendemos que os sujeitos são interpelados pelas normas vinculantes e a enunciação marcam significados a respeito de si, de seus(s) modos(s) de ser, de viver". Nesse sentido, após a imposição de tal identidade, seja masculina ou feminina, é criada também uma identidade familiar idealizada, a partir da união entre ambos, conforme as estâncias cristãs, políticas, biológicas, históricas e outras que sustentam as convenções culturais cis-.

Então, desse cenário sociocultural, surgiu a motivação de realizar este estudo, durante aulas no curso de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão), sobretudo nas disciplinas de Linguística Queer e Linguística Aplicada, que, através das reflexões realizadas, ampliaram meus conhecimentos para pensar sobre o mundo e a vida em sociedade. Assim, objetivo realizar uma análise da propaganda "O Vila é um lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS!", disponibilizada no perfil do

[1] Graduanda concluinte no Curso de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL campus do Sertão), sob orientação do Professor Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho (PPGLL-UFAL). E-mail: maria.deuza@delmiro.ufal.br

Instagram de uma empresa de loteamento na cidade de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas, tomando como objeto de investigação a identidade familiar enunciada. Questiono, na propaganda, se os recursos utilizados englobam todas as identidades de família. Para responder ao questionamento, estabeleço como objetivo analisar qual(is) identidade(s) familiar(es) são contempladas de acordo com os recursos enunciativos utilizados na publicação.

A presente pesquisa está filiada à Linguística Aplicada e à Linguística Queer, áreas distintas do conhecimento, que se unem, conforme as pesquisas realizadas, para ultrapassar modelos positivistas, pois, Santos Filho (2017), em diálogo com Moita Lopes (2004), nos faz refletir que fazer pesquisa em Linguística perpassa pela ideia de que é necessário interrogar as práticas de pesquisa e problematizar visões tradicionais cristalizadas sobre produzir saberes no campo dos estudos linguísticos. A metodologia utilizada é uma leitura enunciativo-discursiva, associada aos estudos queer, com o intuito de analisar e problematizar o texto publicitário em questão. Para tal, mobilizo estudos que contribuem para a pesquisa, tais como David (2021), Lewis (2021), Moita Lopes (2014), Santos Filho (2017; 2020; 2023), Stona e Carrion (2021), Tiburi (2018) e Ribeiro e Coscarelli (2023).

Este trabalho está dividido em quatro seções. Na introdução, apresento o tema da pesquisa e analiso sua importância tanto para a sociedade quanto para as áreas de saber relacionadas ao estudo. A seção seguinte oferece uma análise mais detalhada dessas áreas, sob o título "LA e LQ – campos de conhecimento em que a pesquisa se insere". No próximo segmento, realizo uma análise, realizando uma leitura enunciativo-discursiva queer da propaganda chamada "O Vila é o lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS". Por fim, exponho as considerações finais.

LA e LQ – áreas de saber em que o estudo está situado

O estudo deste capítulo de livro está situado na Linguística Queer e na Linguística Aplicada, que, apesar de serem áreas autônomas, podem se unir em uma perspectiva de análise enunciativo-discursiva. Segundo Lewis (2021), a Linguística Aplicada transdisciplinar tem como objetivo estudar a linguagem em uso e a

Linguística Queer por sua vez procura compreender como os sujeitos são constituídos através dos discursos. Logo, para essa pesquisadora, ao conciliar seus métodos é possível desenvolver pesquisas observando como os sujeitos são incluídos ou excluídos através dos discursos. Assim, nesta pesquisa, análise a propaganda "O Vila é o lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS!", focalizando a produção de uma identidade familiar nesse texto publicitário.

Sobre as áreas, de acordo com Santos Filho (2020), a Linguística Queer é uma área de estudos em língua(gem), gênero e sexualidade, que surgiu através da publicação do livro "Queerly Phrased: language- Gender And sexuality", organizado por Anna Livia e Kira Hall (1997). Segundo discute, para essas autoras os estudos sobre gênero e sexualidade já eram realizados desde as décadas de 1940, porém restritos, porque objetivavam exclusivamente identificar um estilo particular de fala, para homens, mulheres, gays e lésbicas. Desta maneira, não conseguiam incluir todos os sujeitos na pesquisa, pois acreditavam que havia uma suposta essência que dominava os corpos, como verdades morfológicas.

Entretanto, devido à necessidade de uma pesquisa que abordasse todos os sujeitos, surgiu a teoria queer, que conforme Santos Filho (2020), trata-se de um movimento político-acadêmico, que nasceu como uma crítica à noção de identidades classificadas como normais. Dessa maneira, com esses estudos é possível questionar as práticas normalizadoras e compreender como os indivíduos são produzidos nos atos performativos, ou seja, como são construídos através da linguagem, que pode incluir ou negligenciar os sujeitos.

A Linguística Aplicada, por sua vez, surgiu em 1940, no período da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir com os ensinamentos da língua inglesa para as pessoas que saíam para o *front* da guerra. Posteriormente, esses estudos passaram a contribuir no ensino da língua materna, segundo as autoras Cascarelli e Ribeiro (2023), configurando-se como uma tecnologia, e preocupando-se com os usos linguísticos.

Sobre a área, Moita Lopes (2014) relata o quanto a Linguística Aplicada é abrangente e necessária para ultrapassar as questões formais da linguagem. Para ele, faz-se de suma importância abordar métodos de estudos que possam se adaptar-se às necessidades de

seus tempos, inovando os modos de fazer pesquisa. Logo a LA procura maneiras de estudos que ultrapassem os modos essencialistas, reinventando a vida social, através dos discursos emergentes.

A respeito dessas áreas de saber, para Lewis (2021), as áreas de Linguística Queer e Linguística Aplicada se interrelacionam, devido a seus aspectos em comum – pois ambas não possuem metodologias fixas e se preocupam com as vidas vivíveis e usos linguísticos que podem marginalizar os sujeitos através dos usos da linguagem. Dessa forma, Santos Filho (2017), conforme as ideias Moita Lopes (2004), argumenta que essas áreas nos ajudam a refletir sobre outros modos de fazer pesquisa que ultrapassam o modelo cartesiano-positivista, que consequentemente não dialoga com a vida social.

Por isso, a presente pesquisa está inserida na relação entre a Linguística Aplicada e a Linguística Queer, para problematizar a perspectiva idealizada de casais presente na sociedade, constituindo, por outro lado, os sujeitos que não seguem o ideal esperado e são considerados como anormais. Logo, a análise de práticas discursivas, sob a união dessas duas áreas, se faz de suma importância, considerando todas as identidades, gêneros e sexualidades dos sujeitos, de modo a desaprender, para não realizar pesquisas insuficientes, aquelas que não incluem os sujeitos.

Desta forma, na sessão que segue, inicialmente, retomo o objetivo da pesquisa e construo como será realizada a metodologia de pesquisa em leitura/análise, para compreender os diversos fatores na propaganda que causam efeitos de sentidos, pois ao mobilizar esse texto como objeto de estudos, procuro problematizá-lo, levando em consideração o "eu", o "outro" e contexto em que está inserido o enunciado.

Procedimentos Metodológicos

Conforme foi mencionado anteriormente, o estudo objetiva realizar uma leitura enunciativo-discursiva associada aos estudos queer, com o intuito de analisar a propaganda intitulada “O Vila é o lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS!”, disponibilizada no Instagram, publicada em 2021, de uma empresa de loteamento, situada na cidade de Delmiro Gouveia, no sertão alagoano, com intuito

de compreender como os sujeitos e recursos semióticos apresentados podem incluir e/ou excluir vidas através dos discursos.

Nesta pesquisa, se faz importante observar os diversos fatores que ocasionam a produção de sentidos, desde as cores, perpassando pelas formas corpóreas, os objetos, classe social, estâncias cristas, biológicas, o contexto microssocial, que repete a imagem de Nordeste, associada ao homem hétero, "cabra-macho", como um contexto macrossocial, por ser um assunto dentro das esferas sociais que consequentemente provoca uma promoção da cisheteronormativa, dentre outros. Para Santos Filho (2020), uma análise discursiva em uma perspectiva queer é resultado de um processo de estranhamento, surgindo, então, a necessidade de problematizações da língua(gem), com intuito de observar as possíveis construções de sujeitos e sentidos propostos, na qual se é considerada a estrutura do discurso, conforme um lugar de domínio na sociedade.

Neste sentido, se faz de suma importância observar através de uma análise discursiva em uma perspectiva queer, o ideal de casais estabelecidos na sociedade, pois conforme as ideias de Santos Filho (2020), através de falas ordinárias, que aparentemente não têm valor, ao associar-se às práticas discursivas, pedem humanizar e/ou desumanizar os sujeitos. Deste modo, um *outdoor*, uma capa de revista ou uma propaganda como neste estudo que podem estar construindo e reconstruindo identidades. Na propaganda, os recursos utilizados aparentemente negligenciam diversos sujeitos, incluindo apenas os casais heterossexuais, considerando, portanto, apenas os sujeitos cisheteronormativos.

Deste modo, a metodologia mencionada está vinculada aos estudos linguísticos e semióticos, evidenciando que a produção de significados ocorre através do enunciador e do contexto da enunciação. Conforme o teórico Bakhtin, a formação de significados abrange a introdução da palavra em uma situação enunciativa, na qual o próprio sujeito realiza a enunciação. Logo, Santos Filho (2017), ao desenvolver uma abordagem metodológica é abrangente, não se limitando a estudos descritivos, mas, de maneira ampla, mobiliza a "etnolinguística da fala viva", como proposto na perspectiva de estudos enunciativo-discursivos, conforme Santos Filho (2012; 2015b).

Desta maneira, na propaganda "O Vila..." realizarei inferências, considerando os aspectos multissemióticos, com o objetivo de obter

uma visão mais ampla do meio em que vivemos, observando o(s) sujeito(s) em suas performances, determinadas escolhas e arranjos linguísticos que participam da construção do enunciado, pois entendo que as escolhas utilizadas são de um "eu", com a intenção de dizer de um casal perfeito, provocando efeitos de sentidos para um "outro". Logo, se faz importante observar os usos linguístico-semióticos podem pensar sobre uma carga ideológica política e histórica, dentre outros aspectos.

Análise enunciativo-discursiva da propaganda "O Vila é um lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS!

Conforme pontuamos ao longo do texto, este estudo objetiva analisar a propaganda "O Vila é o Lugar Ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS!", disponibilizada no Instagram, publicada em 2021, na empresa de loteamento situada na cidade de Delmiro Gouveia, no Sertão alagoano. Esse texto propagandístico tem por finalidade convencer o público-alvo dos benefícios do lote, através dos recursos linguísticos e semióticos, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 01: propaganda Vila da Pedra: "O Vila é o lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS

Fonte: Vila da Pedra, via Instagram, 2021.

Ao considerarmos a imagem na propaganda, é possível, a partir dos recursos linguístico-semióticos utilizados, interpretar como a empresa compreende um ideal de casal, dada a presença de pessoas cisgêneras, que formam um casal heterossexual, com físicos magros, de peles brancas e possivelmente de classe média? Ou seja, são esses sujeitos que, na perspectiva da postagem, são bem-visto na sociedade e que se constituem como o ideal de família, para o "Vila"? De acordo com as ideias de Tiburi (2018), desde o nascimento já estamos condenados a uma classe social, a uma raça, ou seja, a características que contribuem para marcar posições sociais, que dificultam ou não permitem emancipar nossas escolhas. Será que há apagamento de outros modos de ser para a configuração da família, nesta propaganda? Assim, para Tiburi (2018), para libertar-se destas convenções é necessário perpassar muitos desafios. O desafio aqui é analisar para desconstruir.

Desde o contexto microssocial, contextual, parece repetir a imagem do Nordeste, associada ao ideal homem hétero, o "cabra macho", e no contexto macrossocial, realizar a uma promoção da cisheterossexualidade, na perspectiva de "essência dos corpos", advindas de princípios biológicos, religiosos, e outras instâncias. Logo, essa propaganda parece ser reflexo de outras que promovem a cisheteronormatividade, como em programas de TV, revistas, comercias, redes sociais e entre outros. Mas, caso esses meios de comunicação não obedeçam a esta norma e decidam divulgar um casal homossexual, por exemplo, possivelmente resultaria em discursos de ódio, insultos. Essa repercussão negativa ocorreria por parte de alguns interlocutores que não aceitam uma oposição à normalidade imposta no script cultural.

Nesse contexto, os recursos empregados no texto destacam provavelmente a imaginação social de que, conforme Santos Filho (2017), existem características específicas para se reconhecer os indivíduos válidos, fundamentadas numa alegada essência de gênero e no papel atribuído ao sexo. Isso leva a uma generalização, que busca idealizar corpos moldados por aspectos biológicos, culturais, econômicos e políticos. Assim, ao realizar inferências a partir de uma leitura enunciativo-discursiva queer, fica evidente que a propaganda não reflete outras formas de configuração familiar, nem do ambiente em que está inserida.

Deste modo, ao realizar a análise, identifico especificidades na publicidade, já que os sujeitos da imagem são singularizados, conforme as perspectivas socias , sendo corpos tomados como de natureza biológica: uma mulher delicada, feminina, dócil, mãe, esposa, dona do lar; a criança por sua vez, aparentemente saudável, com uma estabilidade afetiva, e o homem com uma aparência forte, indicando que é viril, o responsável pela estabilidade financeira e líder de uma família constituída a partir de uma relação triádica, pai, mãe e filhos, de acordo com o regime patriarcal, que entende que a entidade familiar cristalizada a partir da união entre um homem e uma mulher heterossexual, conforme as convenções culturais, casal naturalizado de acordo com o senso comum dominante.

Partindo dessa perspectiva, de acordo com Devid (2022), sobre as cores, o azul além de ser uma cor fria, significa a cor do céu, associando-se à confiança, à segurança, à inteligência, à estabilidade, ao poder, à riqueza, à credibilidade, à superioridade, à intelectualidade, à limpeza e ao conservadorismo, dentre outros significados, comumente usada para gerar diversas sensações, desde conforto e calma. Na propaganda, essa cor pode influenciar a esses sentimentos. Assim, conforme a predominância da cor azul, em diversos tons, no plano de fundo dos textos e no estofado, é possível que esteja reforçando a ideia de patriarcado, aquela de que é o homem que possui (e deve possuir) maiores oportunidades e benefícios na sociedade. Diante das diversas especificidades atribuídas aos sujeitos, faz-se relevante observar as cores presentes no texto, pois elas podem sustentar esse suposto ideal, porque, apesar de ser uma linguagem individual, possui características culturais.

Neste anúncio, fica implícito também que a intenção da empresa é persuadir os interlocutores de que seu serviço é mais econômico em relação a outros locais, que oferecem o mesmo produto (lotes de terreno). No entanto, ao notar a expressão "a partir de: R$ 405,00 mensais", percebe-se que a ênfase está apenas no valor do produto, enquanto a frase "a partir de:" aparece em um tamanho menor, com menos destaque em relação a outras partes do texto. Por conta disso, uma pessoa que não prestar atenção ao anúncio pode procurar o serviço acreditando que o preço fixo é de R$ 405,00 mensais. Mas, ao concluir a compra, poderá descobrir que o valor a ser pago é superior. Entretanto, é fundamental entender que nem todas

as classes sociais têm condições de realizar essa aquisição, uma vez que não conseguem financiar o pagamento, mesmo com essa opção. Em outras palavras, o público-alvo costuma ser constituído por indivíduos da classe média alta, que possui a possibilidade de pagar à vista ou em parcelas.

Para além do valor do loteamento ser um aspecto questionável, há também outros elementos que permitem fazer inferências. Por exemplo, o sofá estofado em si sugere uma sensação de conforto aos clientes, funcionando como um móvel que serve tanto para o descanso quanto para a recepção. Isso demonstra que os recursos com um valor ideológico significativo, assim como as escolhas feitas, foram utilizados nesta abordagem para persuadir o público-alvo, pois tocam em aspectos como segurança, valores e conforto. É importante lembrar que as estratégias publicitárias visam convencer as pessoas por meio dos discursos que apresentam. A partir dos textos presentes na imagem, podemos refletir sobre os múltiplos significados que emergem. A expressão "O vila" remete à marca da empresa enquanto um "lugar" associado ao "ideal", sugerindo ser o loteamento um espaço perfeito, excepcional, para se viver. A preposição "para", unida à expressão "concretizar seus maiores", sugere uma grande realização de sonhos. Assim, pode-se concluir que, neste anúncio, a prioridade do sujeito é construir uma família e garantir uma moradia adequada, que promova conforto

Desta maneira, essa perspectiva de casal idealizada, com base essencialista presente na sociedade, configura-se através do homem cisgênero e a mulher cisgênero, possivelmente partindo da ideia de que a heterossexualidade passa a ser o "princípio da vida humana", do qual alguns se desviam, de acordo com Santos Filho (2020), ancorado nas ideias de Calling (2015). Logo, esse estudo contribui tanto para as áreas abordadas, quanto para a sociedade, levando a compreensão da configuração de família na propaganda como cisheterossexual. Então, se, para Santos Filho (2023), os enunciados são projetos performativos de mundos, sujeitos, corpos, gênero e sexualidade, espaços etc., dada a análise, insurge uma necessidade de questionar as campanhas publicitarias que geralmente são excludentes, costumando abordar as consideradas famílias tradicionais.

Conclusões Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar a propaganda "O Vila é o lugar ideal para concretizar seus MAIORES SONHOS", publicada em 20 de outubro de 2021. Partiu-se do pressuposto de que a propaganda integra práticas sociais que têm o poder de construir, manter, subverter e reconstruir identidades sociais. Nesse contexto, foi realizada uma leitura enunciativo-discursiva sob a perspectiva queer, a fim de identificar os possíveis sentidos presentes na propaganda, utilizando os conhecimentos da Linguística Aplicada para observar como a linguagem reflete e influencia a vida social, e a Linguística Queer, que por sua vez busca compreender como a linguagem sustenta a cisheteronormatividade naturalizada no senso comum.

Neste sentido, ao analisar a propaganda, conclui-se que ela transmite a ideia de que adquirir um loteamento naquele local proporciona bem-estar. No entanto, a publicidade também promove um ideal de casal, sustentando comportamentos específicos de indivíduos que se encaixam em um modelo tradicional de identidade familiar. Dessa forma, embora o objetivo principal da empresa seja vender um produto, a propaganda também veicula uma ideologia direcionada ao público-alvo. Consideramos, então, que a propaganda, portanto, não é inclusiva, uma vez que não contempla todas as configurações possíveis de casais.

Dessa maneira, surge a questão: os recursos utilizados na propaganda abrangem todas as identidades familiares? A análise dos recursos enunciativos presentes na publicação revela quais identidades familiares são, de fato, enunciadas. Assim, este estudo se mostra de grande relevância, pois desafia modelos positivistas de pesquisa, ao estimular um questionamento mais profundo sobre a diversidade dos sujeitos e suas formas de ser e viver. Acredita-se que essa reflexão contribui para a ampliação das discussões nas campanhas publicitárias, com o objetivo de promover uma compreensão mais inclusiva da sociedade.

Portanto, este trabalho reforça a necessidade de explorar novas abordagens de pesquisa e evidencia que não basta analisar um texto superficialmente. Dessa maneira, é preciso compreender suas especificidades, pois muitas vezes deixam de abordar aspectos

fundamentais e importantes para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

Referências

ARTY, Devid. **Psicologia das cores- aulão completo e atualizado sobre o significado das cores**. 10 de fev. de 2021. Duração (54:17). Disponível em> https://youtu.be/WdXPZDxMr-4?si=PaS5M_cp542dMVZl> Acesso em: 20 de out. de 2024.

CARRION, Fernanda; STONA, José. **O Cis no Divã**. 1ª Edição. Salvador – BA: Editora Devires, 2021.

LEWIS, Elizabeth. **Práticas situadas e vidas vivíveis:** diálogos entre a Linguística Queer e a Linguística Aplicada. 2021. Duração: 1:10:02. Disponível em: https://www.youtube.com/live/GGH_Vv9S6kc?si=BsyNOpFJQ5QY3blD. Acesso em: 27 de set. de 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Conversas Questões de Linguagem**. 2014. Duração (41: 33). Disponível em< https://youtu.be/bWFAkLwTMM8?si=BuScspa7xFtwaaBo > Acesso em: 11 de Mar. de 2023.

SANTOS FILHO. Ismar Inácio dos. **Linguística Queer**. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020, p.88-144.

SANTOS FILHO. Ismar Inácio dos. **Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades.** 1ª Edição**.** Recife, PE: Pipa Comunicação, 2017, p.10-12- 18.

SANTOS FILHO. Ismar Inácio dos. **Se PLA. Estudos de Linguística Aplicadas e Decoloniais e Linguagem Queer.** 2024. UNITAU. (01: 23: 13). Disponível em < https://www.youtube.com/live/rtHfojBZrsg?si=-mFoYS7zjIeB3qq_> Acesso em 27 de set. de 2024.

TIBURE, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 4. Edição. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, Ebook (126 p.), 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada: Ensino de Português — Live com as autoras, mediado por Gilcinei Teodoro**. 2023. Duração: (01:16:03). Disponível em: https://www.youtube.com/live/EbJcogFkRcQ?si=_Af2cHg1251_O7qb. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

NÃO PODERIA NO SERTÃO EXISTIR PRÁTICAS DE LETRAMENTO *QUEER* NA FORMAÇÃO DOCENTE? [UMA LEITURA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA *QUEER*]

Maria Eduarda Barros Nascimento (UFAL) [1]

Introdução

Trabalhar questões de linguagem, gênero e sexualidade em sala de aula se trata de abordar questões transversais, porque tais questões atravessam diferentes áreas do conhecimento. Falar a esse respeito, então, é discutir questões vivenciadas e presentes socioculturalmente. Logo, não deveriam ser consideradas um "tabu", ou referidas como práticas inadequadas em sala, ou colocadas em certos contextos como formas de militâncias. O que para muitas pessoas é "militância", para aqueles e aquelas que têm suas vidas não reconhecidas é uma luta diária, luta contra um sistema patriarcal, que é machista, sexista, preconceituoso e conservador, reflexo de uma sociedade (cis)heteronormativa. Segundo Santos Filho (2020), essa é uma cultura de recusas e agente de preconceitos contra sexualidades e gêneros dissidentes, e que também insiste em não reconhecer as diferenças.

Para esse linguista, nessa cultura de normas, a sexualidade não é apenas uma orientação sexual, pois passa a ser uma ordem social, um regime político. Nessa cultura, a expressão de contestação do que considera desviante se dá por meio de discursos de ódio, que podem ser proferidos em forma de comentários, ou expressões corporais, entre outros. Conforme mencionam Santos Filho e Pereira (2023, p. 298), podem ser pensados, às vezes, como brincadeiras. Mas, para eles, tais discursos "machucam a alma". Tomando as palavras de Butler (2019, p. 369), podemos compreender que são "discursos que ferem

[1] Graduanda concluinte do Curso Letras-Língua Portuguesa na Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão- UFAL). Atuou como monitora nas disciplinas de Atividade de Curricularização da Extensão 4 (ACE4) e Linguística Queer, sob orientação e supervisão do Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho (PPGLL-UFAL). E-mail: maria.eduarda@delmiro.ufal.br.

os corpos", intencionalmente (ou não), já que não se tem controle do alcance desses atos.

Butler (2019), ainda, em seu livro "Corpos que importam", discute que o alcance da significação discursiva não pode ser controlado por aquele sujeito que escreve ou pronúncia, uma vez que tais produções não são de sua propriedade, porque, para ela, um ato enunciativo não é um ato singular, pois será sempre uma reiteração de uma norma, ou de um conjunto de normas. Logo, quando se assume a posição de ato no presente se oculta ou dissimula convenções das quais esse posicionamento é uma repetição.

Diante da compreensão mencionada, é importante ressaltar que os sujeitos às margens, vítimas desse sistema, não são apenas as pessoas transgêneras e não-heterossexuais, mais todas aquelas que se encontram marginalizados de algum modo. Em uma dimensão maior, as consequências dessas normas atingem a sociedade em geral, pois, de acordo Stona e Carrion (2021), a partir das ideias de Judith Butler, ninguém se encaixa perfeitamente dentro dos padrões da cisheteronormatividade.

Nesse contexto, a pesquisa aqui discutida tem como objetivo problematizar acerca da imagem produzida sobre o espaço sertão e o(a) ser sertanejo(a) em uma apresentação acadêmica minha, em 2023, on-line, e pensar sobre as implicações e as possibilidades (ou não) de um debate sobre linguagem, gênero e sexualidade em aulas de Língua Portuguesa nesse território. No encontro acadêmico referido, eu contava sobre a experiência enquanto monitora da disciplina "Atividade de Curricularização da Extensão 4", ofertada no curso de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL-Campus do Sertão).

No referido evento, o trabalho recebeu o título de "A importância da monitoria em 'atividade de Curricularização da extensão 4' e seu despertar para docência da interface linguagem, gênero e sexualidade em aulas de Língua Portuguesa". Dessa forma, situo este estudo como fruto de uma experiência linguística e sociocultural, na minha formação acadêmica e social, pois diz respeito ao mesmo tempo a minha formação como docente e a minha origem sertaneja-nordestina.

Dessa situação, neste capítulo, focalizo a reação de uma avaliadora que "estranhou" a maneira como os alunos e as alunas em

graduação do sertão de Alagoas recebiam e abordavam assuntos que envolvessem gênero e sexualidade e sua interface com a língua(gem), durante as aulas na formação docente do Curso de Letras já mencionado. A professora-avaliadora entendeu o tema como "desafiador", para ser trabalhado em uma cidade do interior, localizada no "Sertão", considerando seu cenário histórico, político e social, segundo diz. Em relação à rejeição dela, apresentada, questiono: Não poderia no Sertão existir práticas de letramento *queer* na formação docente?

As áreas de estudos em linguagens mobilizadas para fundamentar este estudo são Linguística Queer (LQ) e Linguística Aplicada (LA), visando compreender e problematizar o projeto performativo que ocorreu dentro daquele espaço virtual. São áreas que possibilitam ler/ analisar as enunciações em uma perspectiva transversal, pensando a língua em sociedade e em condição de performatividade. "Seus dados nessa abordagem permitem forjar uma prática de estudo em perspectiva de 'estranhamento'", como cita Santos Filho (2020). Metodologicamente, realizo uma leitura enunciativo-discursiva em perspectiva queer, junto à Análise da conversa, através de uma "lente analítica", como propõe Ostermann (2018), descrevendo como as interagentes se posicionam na conversa sobre o tema, entendendo se tratar de um contexto institucional.

A relevância no exercício da análise é tornar a discussão sobre linguagem, gênero e sexualidade útil para sala de aula, possibilitando questionar, (re)pensar, (des)construir e desnaturalizar estereótipos, desvinculando a noção de sertão à de um sertão retrógrado e fazendo pensar sobre a amálgama linguagem, gênero, sexualidade nas aulas de Língua Portuguesa e, aí, as relações de poder, produzindo um pensamento crítico, além de reforçar e fortalecer as reflexões sobre o letramento territorial e letramento *queer* dentro e fora da esfera acadêmica,

Para tal intuito, diálogo com Albuquerque Júnior (2013, 2021); Butler (2002, 2018; 2019, 2021), Lewis (2022), Moita Lopes (2006, 2013), Ostermann (2018), Santos Filho e Pereira (2023), Santos Filho (2015; 2020); e Stona e Carrion (2021).

Linguística Queer e Linguística Aplicada – campos de estudos subversivos

Os olhares voltados para a maneira de fazer pesquisa em linguagem tem ganhado novas formas, com base nas necessidades da sociedade contemporânea, porque o modelo cartesiano-positivista não supre mais as demandas dos estudos que envolvem os sujeitos falantes, que usam o poder da linguagem em suas práticas sociais. É, desse modo, conforme essa necessidade, que Moita Lopes (2006; 2013) propõe uma pesquisa transgressiva e indisciplinar em linguística, recusando os modelos convencionais, "pensando o que não deve ser pensando, fazendo o que não de ser feito" (Moita Lopes, 2013), em uma Linguística Aplicada Indisciplinar (LA). Nesse sentido, Santos Filho (2020) apresenta-nos uma Linguística Queer (LQ), para problematizar as normatividades dentro das diversas práticas discursivas, como uma possibilidade de "queererizar" os estudos linguístico-discursivos que se preocupam com as subversões de padrões normativos.

Assim, essas duas áreas, que a princípio são distintas, se interseccionam ao estabelecerem diálogos com a teoria queer e se preocuparem com as questões emergentes, buscando subverter inteligibilidades naturalizadas. A partir dessas abordagens subversivas, e que ainda são consideradas recentes, já são encontrados vários estudos que correspondem a este modelo, característico da pós-identidade, da pós-modernidade.

Logo, é importante ressaltar que os modelos adotados pela LA e LQ não se configuram como únicas maneiras de se fazer pesquisa nos estudos em linguagem, como nos explica Moita Lopes (2006). Essas áreas também não se consolidaram de uma hora para outra, sendo necessário entender seu percurso, através uma visão panorâmica, olhando cronologicamente o que aconteceu, até se estabelecerem como Linguística Aplicada Indisciplinar e Linguística Queer. Pensando isso, é relevante respondermos à pergunta "O que seria uma Linguística Queer?"

Para responder a essa pergunta, faz-se necessário olhar para as décadas de 40 e 60, quando já existiam pesquisa sobre gênero e sexualidade, mas que, no entanto, eram estudos que privilegiavam os sujeitos brancos, fixos a uma ideia de que a linguagem era expressão do lugar do(a) falante, e que tinham como proposta gerar glossários,

apresentando uma identidade para esses sujeitos. A língua neste contexto era entendida como expressão da subjetividade, segundo Santos Filho (2020). Posteriormente, nas décadas de 60 e70, foram desenvolveram estudos que abordavam a linguagem e o gênero, mas esses tratavam "gênero" como papel de sexo.

Em resumo, os estudos datados das décadas de 40 a 90 foram estudos que relacionavam linguagem, gênero e sexualidade de maneira estreita, preocupados com o papel de sexo e com o estilo de fala de mulher, homem e gay, focalizando suas maneiras particulares de fala. Porém, através da publicação do livro "Queerly Phrased: language- Gender And sexuality", organizado por Anna Livia e Kira Hall (1997), foram formulados estudos interessados em enfrentar essa problemática e superar esse olhar para o estilo, se tornando um marco dos estudos linguísticos na perspectiva *queer*, que é uma perspectiva que nega os padrões sociais normativos, e que usa um termo que por muito tempo foi tão emblemático e polemico (ou ainda é), utilizando-o enquanto postura de questionamento e estranhamento, de modo a causar desconforto e perturbação. Mas afinal, o que é o *queer*?

O termo *queer* é caracterizado por ser plural, não tem um sentido único e restrito, e passou por um processo de (re)contextualização. Essa palavra, que antes era pronunciada como uma forma pejorativa para disseminar preconceito e promover injúria, passou a ter ressignificações afirmativas, razão para orgulho entre os sujeitos gays, lésbicas e trans, que eram marginalizados pelo termo. Esse processo foi resultado de movimentos coletivos de revide, dentre eles Stonewall (1969) e os movimentos *Queer Nation* e *ACT-UP*, especificamente na cultura norte-americana, no final do século 20.

Com base nessa (re)contextualização, e após uma revolução sexual e um curto período da despatologização da homossexualidade como doença mental, os estudos sobre gênero e sexualidade assumiram críticas subversivas e padrões antinormalizadores, formando um movimento político-acadêmico conhecido como "teoria queer", que buscava dar visibilidade às dissidências. É nesse contexto dos movimentos *queer* e da teoria *queer* que nasce a LQ, como uma área que "aborda a intercessão na tríade de linguagem, gênero e sexualidade, favorecendo a compreensão desde o valor indicial da língua ao elo crítico entre linguagem e poder" (Santos Filho, 2020, p. 125), fazendo relação entre sujeito, linguagem, significado e

identidade. Esse Linguista também elenca alguns conceitos da teoria queer que são interesses dessa Linguística, quais sejam, a iterabilidade infinita do discurso, o sujeito como não pré-discursivo e a ideia de que o significado não é transcendental, além do aspecto reportado do discurso, e de forma imprescindível o conceito de performatividade, que rivaliza com a noção de língua como constatação linguística e ou representação da realidade.

Portanto, em Linguística Queer se assume a língua/linguagem na perspectiva da performatividade, conceito vindo das ideias de Butler (1990), em sua obra "Problemas de Gênero...". Nessa perspectiva, os sujeitos não são anteriores aos discursos, não existindo uma identidade considerada primária. Ou seja, passamos a entender que a língua(gem) não funciona como forma de representação ou descrição, nem de si ou do outro. Nesse sentido, as enunciações dentro das convenções culturais são decisões sobre os corpos, através de um processo de fazer um corpo e um sujeito. Santos Filho (2020), tomando as ideias de Judith Butler, entende as enunciações como um exercício performativo, porque buscam autorizar determinados sentidos sobre os sujeitos e seus modos de ser e de viver.

A respeito da Linguística Aplicada, essa é uma área que nasceu por volta de 1940. O seu foco era no ensino das línguas estrangeiras. Ou seja, sua origem começa com o ensino de inglês em período de guerra, como método de ensinar inglês rápido. Aqui no Brasil, a LA teve início no ensino de língua materna, o que se assemelha a outros países. É uma área autônoma, multi e transdisciplinar, dizem Coscarelli e Ribeiro (2023). Moita Lopes (2006, 2013) coloca-a como sendo uma Linguística Aplicada Indisciplinar, enquanto termo transgressivo, que nega a visão essencialista de origens puras e autoritárias, e que seu foco é para olhar as margens e os entre lugares, se importando com as incertezas das fronteiras, examinando o que é vivido, para então pensar por uma outra lógica, e percorrer outros caminho.

Logo, a LA tem preocupação com a ética e o poder, com fenômenos da contingência, velocidade e proximidade crítica. Assim, fatores que podiam não ser consideráveis se tornam relevantes nos estudos em linguagem, especialmente porque a área se preocupa e investiga os "centros" e as "periferias" sociais, problematizando situações que envolvem discursos emergentes (ou não), envolvendo

sujeitos marginalizados, apostando em discursos que possam reinventar a vida social.

A Linguística Aplicada, no ensino, é entendida por Coscarelli e Ribeiro (2023) como uma forma de fazer linguística. No Brasil, inicialmente a sua aplicabilidade era dentro da sociolinguística, optando por modelos menos tradicionais e considerando não apenas formas quantitativas, e dentro da Linguística textual, pois a todo momento era falado como um texto é feito, produzido, consumido e respondido dialogicamente. A sua relação também é vista na Antropologia e nas ciências sociais.

Em todos esses eixos, é possível estabelecer uma relação entre a LA e a LQ. A esse respeito, Lewis (2020a; 2020b) apresenta que tanto a LA quanto a LQ olham para a práticas situadas e que nenhuma tem uma metodologia fixa, pois cada área tenta se adaptar ao tema de estudo, fazendo estudo mais híbridos e mestiços. Para ela, ambas as áreas têm a preocupação com as vidas vivíveis. Partindo da mesma discussão, Rocha (2020) menciona que:

> Uma vantagem da Linguística Queer é, entendendo a linguagem como performativa e capaz de produzir aquilo de que se fala, olhar para a linguagem como terreno de disputa do que podemos ser, olhar para a linguagem onde os embates acontecem e onde as pessoas veem possibilidades de redesenhar os seus futuros [...]. Um ponto importante de intersecção entre a Linguística Aplicada e a Linguística Queer é a questão de responsabilidade social, considerando que todo conhecimento é biopolítico (Rocha, 2020).

A esse respeito, fazer essas relações focando nas vertentes transgressivas e relacionando a paradigmas *queer*, se trata de manter diálogos que desafiam discursos hegemônicos e perspectivas mais tradicionais dos modos de se fazer pesquisa. Posto isso, ao fazer uma análise problematizando acerca da imagem produzida sobre o espaço sertão e o(a) ser sertanejo(a) e ao mesmo tempo pensar sobre as implicações e as possibilidades (ou não) de um debate sobre linguagem, gênero e sexualidade em aulas de Língua Portuguesa, dentro de uma apresentação acadêmica on-line, possibilita repensar a maneira como são entendidas as discussões sobre linguagem gênero e sexualidade em sala de aula, e as tornar útil, possibilitando questionar, (des)construir e desnaturalizar estereótipos, inclusive

sobre espaços, que são mantidos com base em pensamentos essencialistas e hegemônicos.

Metodologia

Os aportes teóricos utilizados vão em direção a uma pesquisa em Linguística Aplicada e Linguística *Queer*, visando, então, focar em uma metodologia de análise que possa oferecer recursos e intervenções às práticas institucionais vigentes. Seu diálogo vai estar imbricado com estudos enunciativos-discursivos e estudos *queer*, em Santos Filho (2020), quando assumimos uma postura de estranhamento e de problematização para as enunciações. Ao focar no contexto em que estamos inseridos(as), analiso quem produziu o enunciado, a quem foi endereçado e qual cena discursiva de autoridade moral é reiterada e sustentada, pois entendemos que, ao querer representar linguisticamente, na verdade o texto está tentando construir o sujeito e seus modos de vida. Nesse sentido, é imprescindível assumir essa postura de estranhamento *queer* em um cenário de padrões e norma em que vivemos.

Além disso, o estudo mantém relação também com a Análise da conversa, ao construir dados no ambiente em que as enunciações acontecem, fazendo a transcrição das conversas gravadas e se voltando para a investigação de situações que ocorrem no dia a dia. A pesquisa se trata de "explorar o DNA das interações sociais" (Osterman, 2018), entendendo, como afirma Butler (2002), que os corpos carregam os discursos como parte de seu próprio sangue.

Por isso, tendo acesso ao material gravado da apresentação, sobre "A importância da monitoria em 'atividade de curricularização da extensão 4' e seu despertar para docência da interface linguagem, gênero e sexualidade em aulas de Língua Portuguesa", posteriormente foi realizada a transcrição, sendo ouvida repetidas vezes, para que mesmo que não se substitua a gravação original, fosse o mais fidedigna possível. Para a realização da leitura analítica, foram utilizamos alguns recursos, a exemplo de (.), para marcar micropausa; ::, para alongamento mais longo de vogal; ___, para marcar sílaba ou palavra enfatizada; °palavra°, para marcar volume baixo e >palavra<, para marcar fala acelerada. Essas ferramentas são uma adaptação da proposta de Jefferson (2004).

Análise

Conforme já explicado anteriormente, o evento analisado é parte de uma apresentação que ocorreu em um ambiente virtual, na qual as participantes na interação foram uma aluna-monitora, a mediadora e a avaliadora. A análise da pesquisa está voltada para o recorte da avaliação ao final da apresentação, destacando a fala exclusivamente da professora-avaliadora. Diante do exposto e tendo em vista que toda enunciação é situada, para sua realização foi observado quem proferiu o discurso, o "eu", e a quem foi endereçado, o "outro", como também foram vistos traços contextuais, considerando o evento em questão e fatos indexados, que emergem na conversa como veremos ao longo da análise. Segue a fala da avaliadora:

Enxerto 1:

1_ Avaliadora(F) - Eduarda(.) eh, Maria Eduarda né? Eh::, eu queria parabenizar pelo trabalho
2_ e:: eu concordo, ratifico as posições de Jordânia, né?(.) Em relação as necessidades de a
3_ gente ter:: eh:: abordagens como essa, né? Na, no::, na extensão. Agora:: eh e::,
4_ toda a sua conclusão foi pra tudo foi muito bom, tudo deu certo, do ponto de vista
5_ de aprendizagem, de receptividade, mas, existem dificuldades também(.)°Né?°
6_ Sobretudo eh:: fazendo uma correlação com o que Jordânia apresentou,
7_ num contexto como você tem, numa cidade do interior com
8_ um tema desafiador como esse. Né? Porque... Né? E no sertão de Alagoas. Se fosse
9_ no litoral a gente até que poderia ver sobre outra perspectiva. Mas, no sertão. Né?
10_ Com todo histórico que a gente tem do ponto de vista his... eh cultural, político,
11_ enfim. °Né?° E aí eu gostaria que nos apresentasse as implicações na
12_ abordagem desse tema né? >Em relação as dificuldades<. (.)Então como os alunos
13_ né? Eh se posicionaram frente a esse(.) a temas complexos como esses.
14_ Porque tratar de sexualidade, de gênero, né...é::, nessa, nessa, nesse contexto não
15_ é fácil. Então, quando você apresenta tudo muito eh:: muito:: °eh::°
16_ produtivo ou significativo eu acredito que foi! Mas, houve dificuldades e eu queria
17_ que nós... que você abordasse essas dificuldades.

Ao realizarmos a leitura da fala em destaque, temos conhecimento prévio de que, em uma apresentação, a posição de uma

avaliadora diante de um trabalho tende a ser de aceite ou de recusa, pontuando possíveis falhas, melhorias, atribuições, sugestões ou dúvidas. No trabalho evidenciado, notamos que a professora-avaliadora aceita, pois, no início de sua argumentação ela comenta "*eu queria parabenizar pelo trabalho*". No entanto, na sequência, demonstra um estranhamento, destacando o fato de não terem sido apresentadas as dificuldades e as implicações da recepção dos alunos(as) diante do tema. É esse estranhamento que será o foco da análise.

Nota-se, também, que a avaliação em torno da apresentação seguiu uma sequencialidade, uma vez que ela concorda com as informações colocadas pela mediadora. O que pode ser observado quando nas linhas 2 e 3 ela diz: "*concordo, ratifico as posições de Jordânia, né? (.) Em relação as necessidades de a gente ter:: eh:: abordagens como essa, né? Na, no::, na extensão*". Deste modo, a observação dada pela avaliadora seguiu uma ordem de reforçar o que foi dito anteriormente pela mediadora. Mas, ainda na linha 3, ela inicia a sua crítica e fala: "*Agora:: eh e::, toda a sua conclusão foi pra tudo foi muito bom, tudo deu certo, do ponto de vista de aprendizagem, de receptividade, mas, existem dificuldades também(.) né*".

No trecho abordado, o "agora" utilizado apresenta ênfase, que é responsável por dar uma ideia de oposição à ideia anterior dentro do enunciado. Esse recurso linguístico está atrelado a sua intenção de estabelecer destaque para a palavra que ganha valor enfático. Nota-se ainda que, além de ser pronunciada com maior intensidade, no ato da fala existe um prolongamento na vogal final, o que se presume sua importância na enunciação, no sentido de contestação para o fato de tudo ter sido apresentado de forma positiva, na recepção e aprendizagem dos alunos(as).

Para exemplificar melhor essa oposição, a avaliadora passa, então, a falar do contexto em que a aluna faz parte, continuando com o uso do advérbio "sobretudo", o que traz um destaque para a sequência: "*Sobretudo eh:: fazendo uma correlação com o que Jordânia apresentou, num contexto como você tem, numa cidade do interior, com um tema desafiador como esse. Né? Porque... Né? E no sertão de Alagoas*". Portanto, ao mencionar o contexto, ela indexa sentidos que se fazem presentes no discurso (mesmo não aparecendo na fala), e que é reforçado quando dá ênfase a "*numa cidade do interior*". Ao

adjetivar a cidade como sendo pertencente ao interior e juntamente com o destaque ocasionado pela ênfase, seu discurso retoma outros discursos, que entendem "interior" como lugar menos desenvolvido, com pouco acesso a informações, ou mesmo atrasado, ou conservador.

Já se atentamos à linha 8, devido ao tema ser entendido como "desafiador", em que há um grande obstáculo para sua realização, percebe-se que na sequência tem uma tentativa de justificativa, de modo que, aparece o "*porque...*", como uma ideia não concluída, interrompida pela retomada de uma informação considerada indispensável. Para isso, ela usa o conectivo de adição "e" e a seguir o "no", reforçando que além de ser uma cidade do interior, está situada no "Sertão de Alagoas".

O "Sertão de Alagoas", presente na enunciação, é apresentado como um foco e a partir de uma ênfase, retomando a fala anterior e a justificando. Dessa forma, antes da sua pronúncia existe uma pequena pausa, o que junto com a intensidade será responsável por enfatizar que não seria comum abordar esses assuntos por se tratar do Sertão, subtendendo que seria diferente se fosse em outra região. Logo, entende-se que, certamente, ela não cogita a possibilidade de no sertão se discutir sobre gênero e sexualidade de modo não convencional em sala de aula, trabalhando, na disciplina de Morfologia, por exemplo, textos que demonstrem como os marcadores morfológicos de gênero, que dizem respeito à língua, não são apenas marcadores linguísticos, mas também marcadores sociais, e, por meio disso, apresentar possibilidades para "reivindicações" de outros marcadores de gênero que não se restrinjam apenas ao "-o" para masculino e "-a" para feminino. Ou seja, para a avaliadora, é difícil acreditar que em sala possa-se problematizar em discussões e trabalhos os termos, por exemplo "cabra-macho", "mulher-macho", refletindo como essas nomeações desencadeiam o processo de fazer um corpo, fazer um sujeito dentro de convenções culturais.

Com efeito, o discurso analisado é um discurso que retoma e realiza a manutenção dos estereótipos que circulam sobre o Sertão/Nordeste, e sobre os sertanejos/nordestinos, dialogando com discursos anteriores que constroem essa região e que reforçam e mantém a ideia de pobreza, atraso, terra de um povo analfabeto, um lugar retrógrado. Contudo, de acordo com Albuquerque Jr. (2021),

historiador, essa narrativa não passaria de um mito, que é mantido, e recorrentemente reatualizado, e que está ligado à manutenção de poderes, interesses, divisões e hierarquia sociais. O sertão, segundo ele, é um conceito, um conjunto de imagens, um conjunto de signos que incorporamos, uma categoria colonial, como o lugar do não civilizado. "Sertão tem sempre sentido de fora, região fora da cidade, da civilidade, fora do litoral, fora da capital" (Albuquerque Jr., 2021).

É esse sentido de "fora" que a avaliadora estabelece, quando em continuidade com a argumentação sobre a ideia de "Sertão de Alagoas" alega que, "Se fosse no litoral a gente até que poderia ver sobre outra perspectiva. Mas, no sertão. Né?". Ela novamente enfatiza a palavra sertão utilizando a adversativa "mas", para estabelecer um paralelo entre sertão e litoral. Isto significa que se fosse no litoral poderia ser válido, mas por se tratar do Sertão rompeu com as expectativas esperadas, causando surpresa. Esse distanciamento entre sertão e litoral, como dito por Albuquerque Junior (2021), é uma categoria que depende de quem olha, quem fala, isso porque em alguns casos quem emite o discurso emite como se o sertão fosse outro, o distante, o diferente do lugar daquele que fala.

Ao final, a posição e crítica da mediadora estavam direcionadas para as implicações em relação às dificuldades da recepção e aprendizagem dos alunos(as), pois, ao longo de toda sua enunciação, os temas eram ora entendidos como "desafiadores", ora como "complexos", como aparece na linha 13, e é justificado nas linhas 14 e 15, *"Porque tratar de sexualidade, de gênero, né...é::, nessa, nessa, nesse contexto não é fácil"*. Mas, como percebe-se ao longo da análise, o problema excede o contexto sertão Alagoano e a abordagem de uma interface entre linguagem gênero e sexualidade nas aulas de língua portuguesa, considerando que essas questões estão impregnadas em nosso corpo, em nossa forma de ser e de agir, fazendo parte das nossas práticas diárias, e independe do espaço geográfico.

Concluindo, a análise realizada investiga o sujeito que produz uma ação e como a produz, através da fala e seu efeito de poder, presente nas cenas de interpelação, em cenas discursivas, no caso do julgamento proferido para o Sertão e sertanejos (as) está para seu cenário real como causa de estranhamento, que é diferente do demonstrado ao longo dos tempos, um Sertão/Nordeste in(certo), palco consolidado por uma matriz discursiva hegemônica que causa o

apagamento do lugar e dos sujeitos, marginalizando-os, uma vez que reforçam estereótipos.

Considerações

Podemos notar através da pesquisa realizada que no Sertão pode(ria) existir práticas de letramento queer na formação docente. O estudo evidencia ainda que nenhum discurso é inocente e que a fala em questão, da professora-avaliadora, foi enunciada para alcançar os sentidos desejados. O seu discurso, assim como tantos outros, é o responsável por retomar a manifestação de estereótipos e de preconceitos, reforçando e reproduzindo estereótipos que reafirmam/constroem identidades não necessariamente pertencentes à realidade do local, sertaneja, e aquelas que são caricaturas.

Portanto, o enunciado que constitui o corpus analisado se configura por um discurso sobre a região Nordeste/Sertão, e pessoas sertanejas, que vem sendo reproduzido de maneira natural e que aparece, muitas vezes, de formas sutis nas relações de poder. Nesse sentido, percebemos que esses discursos são os responsáveis em grande parte por aquilo que compreendemos sobre Sertão e a identidade sertaneja. Desse modo, vemos como são os sujeitos os responsáveis pela construção social, ao considerar que as identidades não são "dadas", nem primárias, pois não nascem com os indivíduos e seu território. Por isso, são os sujeitos que vão construindo através da língua(gem), identidades sobre o sertão e sertanejos, ancorados a uma influência social, política e histórica.

Concluindo, o estudo realizado nos auxilia na compreensão de que as escolhas linguísticas, e seus determinados usos e arranjos, posicionam e constroem a região como a região atrasada, de seca, miséria, estagnada, e de um povo rude, analfabeto. A pesquisa possibilita ainda, em um caráter macrossocial, questionar, (re)pensar, (des)construir e desnaturalizar esses estereótipos, desvinculando a noção de sertão à de um sertão retrógrado, permitindo novos olhares para essa região, entendendo que o cenário atual é outro, diferente dos ilustrados pelos discursos políticos, literatura, mídia e cordéis, além de fazer pensar sobre a amálgama linguagem, gênero, sexualidade nas aulas de Língua Portuguesa e relações de poder.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Dropando mitos- Des-homogenizando o Nordeste**. 2021. Duração:1:18:58 Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gCkRIlWIGSc?si=CUTGwUbGEHQ9NTw4>.Acesso em: 20 de novembro de 2024

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2021. p.396.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 16ª edição. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** Os limites discursivos do sexo. 1°Edição. São Paulo: Crocodilo,2019.

BUTLER, Judith. Quando os corpos se tornam matéria. In: **Revista de Estudos Feministas.** vol. 10 n.1 Florianópolis: jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009> acesso em 14 out. 2024.

JEFFERSON, G., 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner, ed. **Conversation Analysis. Studies from the first generation**. Amsterdam. P.14-31.

LEWIS, Elizabeth Sara; MELO, Iran Ferreira; ROCHA, Luciana Lins. **Linguística Aplicada:** (re)pensando a Linguística Aplicada a partir de paradigmas Queer. 2020. Duração: 2:30:51. Disponível em <<https://www.youtube.com/live/YzZ-aHFPd24?si=wVvzeqvLnXT9PtE8 >>. Acesso em 13.out.2024.

LEWIS, Elizabeth. **Práticas situadas e vidas vivíveis:** diálogos entre a Linguística Queer e a Linguística Aplicada. 2021. Duração: 1:10:02. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/GGH_Vv9S6kc?si=BsyNOpFJQ5QY3blD>. Acesso em 13 out. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Conversas Questões de Linguagem.** 2013. Duração. 41 min e 32 segundos. Disponível em:<< https://youtu.be/bWFAkLwTMM8?si=BuScspa7xFtwaaBo >> Acesso em: 23 de out.2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 1° Edição. São Paulo: Parábola Editorial, julho de 2006.

OSTERMAN, Ana Cristina. **Análise da conversa:** um olhar crítico sobre a fala, 2018. Duração: 14:21 Disponível em: <<https://youtu.be/793FZpy0NF4?si=rXDm9GoKS7Olson>> Acesso em: 12. out. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada:** Ensino de Português — Live com as autoras, mediado por Gilcinei Teodoro. 2023. Duração: (01:16:03). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/live/EbJcogFkRcQ?si=_Af2cHg1251_O7qb>>. Acesso em 29 nov. 2024.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio; PEREIRA CORDEIRO, José Daniel. Enunciados de ódio como prótese/bengala para a masculinidade hegemônica em escolas no alto sertão alagoano: uma discussão sobre "violência escolar". In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SARAIVA, Luciano Mendes. **Educação e Práticas interdisciplinares:** Linguagens e Diálogos. Vol. 3. São Carlos- São Paulo. Edição Pedro & João, 2023. p.298.

SANTOS FILHO. Ismar Inácio dos. **Linguística Queer**. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020.

SANTOS FILHO. Ismar Inácio dos. **Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades**. 1ª Edição. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2017.

STONA, José; CARRION, Fernanda. **O Cis no Divã**. 1ª Edição. Salvador – BA: Editora Devires, 2021.

Agradecimento

Agradeço em especial ao professor doutor Ismar Inácio dos Santos Filho, que aceitou participar dessa pesquisa comigo e me auxiliou, tendo toda a paciência durante o processo. Agradeço também a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pela bolsa em monitoria.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA JUAREZ IBERNON: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM UMA ESCOLA RURAL DE CRUZEIRO DO SUL – AC

Paulina Cabral Lima (UFAC) [1]
Maria Alberlani Morais de Brito (UFAC) [2]

Introdução

A população rural brasileira lutou durante muitos anos pela validação de um dos seus direitos fundamentais: a educação. Quando finalmente reconhecida, esse ensino revelou-se, em grande medida, como mais um meio de dominação nas mãos daqueles que já detinham o poder. A zona rural do Brasil foi por muito tempo considerada uma fonte barata de enriquecimento para o país, resultando na marginalização e exclusão das pessoas desse contexto social.

O árduo caminho percorrido para obter e implementar o ensino rural é evidenciado por Caldart (2000), que destaca a conquista gradual através da incansável luta do povo. Estes buscavam e ainda buscam na educação a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos e melhorias de vida. As reivindicações da população rural deram origem a uma lei de política pública, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n.º 9.394/1996, enfatizando a validação da implementação do ensino rural e ressaltando as adaptações necessárias para esse ambiente. Esta lei representa um marco legal crucial. Assim, a educação rural não se expressa apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como um instrumento para desfazer estruturas que perpetuam desigualdades.

[1] Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Graduada em Letras-Espanhol. E-mail: paulina.lima@sou.ufac.br
[2] Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Professor Adjunto do Centro de Educação e Letras. Mestra em Letras. Graduada em Letras Espanhol. E-mail: maria.brito@ufac.br

Nesta pesquisa também destacamos o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, evidenciando a importância da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, tornando assim um instrumento de fortalecimento dos laços bilaterais entre o Brasil e os países hispano falantes, contribuindo assim para um diálogo mais colaborativo em diversas esferas.

Foi a partir do contato proporcionado pelo Programa Residência Pedagógica, disponibilizado pela Universidade Federal do Acre, que fomos inseridos no contexto real da sala de aula, em escolas urbanas da cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, onde nos mostrou algo totalmente novo do que estávamos a vivenciar dentro da universidade.

Mediante essas observações, nos despertou o interesse em buscarmos saber como estava o ensino das escolas da zona rural da cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, visto que, os alunos das escolas da zona urbana apresentaram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Isso nos gerou muitos questionamentos que nos puseram a pensar: Como os alunos da zona rural estariam referentes a essa situação?

Assim, formulamos a nossa hipótese, que se propõe a identificar dificuldades presentes no ensino-aprendizado da língua espanhola. Nesse contexto, definimos os nossos objetivos, sendo eles, analisar e discutir se há ou não a presença de dificuldades no ensino de língua espanhola na escola da zona rural Juarez Ibernon, de Cruzeiro do Sul – AC; analisarmos a importância do ensino de uma segunda língua, e por fim, investigamos quais os motivos que levam a essa modalidade de ensino apresentar tais dificuldades.

Ao unirmos a discussão sobre educação rural e o ensino da língua espanhola, estabelecemos uma base para uma abordagem educacional abrangente, capaz de preparar os estudantes para os desafios globais e promover uma sociedade mais inclusiva e interconectada. A interdisciplinaridade desses temas destaca a complexidade do panorama educacional brasileiro e a necessidade de estratégias para abordar os seus múltiplos aspectos.

A Escola da Zona Rural

Durante muitos anos, quiçá ainda hoje, a zona rural brasileira foi considerada pelo poder público como um simples instrumento latifundiário e trabalhista para alavancar a economia do país, colocando assim, um dos direitos básicos, a educação, em segundo plano, não possuindo nenhuma lei que realmente vigorasse, fazendo com que os assegurassem dos seus direitos sociais, destacando escancaradamente o descaso do poder público. Ao perceberem que as suas necessidades não seriam colocadas em primeiro plano pelo poder responsável, a população rural começou a organizar meios de reivindicar a busca por seus direitos.

Conforme Caldart (2000),

> [...] ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos sem-terra (Caldart, 2000, p. 25).

A partir disso iniciou-se o processo pela busca de uma educação de qualidade por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), sendo formalizada no ano de 1987, este processo estendeu a luta não somente pela busca de uma educação inicial, buscou a implementação da educação desde a alfabetização à universidade.

Decorrente a todos os movimentos sociais realizados pela população do campo e seus representantes, pela busca de melhoria de vida e possibilidade de acesso aos seus direitos sociais, e a grande migração de pessoas da zona rural para a zona urbana, a educação rural foi proferida pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, onde o governo buscava soluções para manter a mão de obra no local onde já se encontravam, criando assim uma ilusão de melhoria de vida, implementando escolas que ensinavam as primeiras letras.

A partir da Constituição de 1988 elaborou-se instrumentos legais para abranger a população da zona rural. Entre esses instrumentos, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - Lei n. ° 9.394/96 (Brasil, 1996), onde se destaca o artigo 28, o qual diz o seguinte:

> Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo adequação de calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestações do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996, art. 28)

Neste artigo, especifica-se que o ensino deve adaptar-se conforme às necessidades da população rural, fazendo assim a vinculação do currículo escolar com as atividades produtivas deste meio. Porém, é perceptível que esta lei não está totalmente voltada para a educação. Ghellere (2014, p. 4) nos afirma isto, quando nos fala que "nota-se que a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo", mas sim, que a educação ainda é voltada para "auxiliar na produção econômica".

Apesar da intervenção das políticas e a implementação das escolas na zona rural, a educação ainda não foi implementada adequadamente, visto que ainda não tem o sujeito da zona rural como ponto principal nesta ação, pois a mesma não leva em consideração as questões sociais em que esse grupo está inserido, encontrando-se ainda submersa nas desigualdades do ensino urbano, sendo tratada como inferior e atrasada.

Ensino de uma Segunda Língua

As primeiras propostas sobre a aprendizagem de uma segunda língua originaram-se com o behaviorismo, teoria psicológica dos anos 40, onde se acreditava que o processo de aprendizagem de uma segunda língua consistia no processo de repetição de estruturas como

modelos para ser possível a formação de novas frases, criando assim, hábitos de comunicação. No entanto, este processo de aprendizagem somente estimulava os aprendizes que respondessem a estímulos, utilizando-se de hábitos dos seus idiomas nativos.

Como uma crítica a esta teoria, o linguista Chomsky em meados da década 50, desenvolveu o conceito da hipótese inatista, o qual sugere que a criança tem acesso a pronúncias e frases incorretas, não fornecendo assim informações para que as mesmas possam descobrir a estrutura de uma língua. Dessa forma, a obtenção da língua passou a ser considerada "o produto de um dispositivo de aquisição através do qual a criança acessava um conjunto de regras universais de estrutura superficial da língua que ela está adquirindo" (Ellis, 1985, p. 72).

Em meados da década de 70, surge a teoria cognitiva de Ronald Langacker, onde se enfatiza que para a obtenção de uma segunda língua se faz necessário a aquisição de leis gerais, sendo estas de caráter associativo e cognitivo, gerando assim relação entre as formas e significados, determinando deste modo que a aprendizagem desta segunda língua se dá por meio da comunicação. Os defensores desta teoria acreditam que o processo de aprendizagem é explicado pela cognição humana, visto que os aprendizes se utilizam de representações mentais para a aplicação da segunda língua.

Seguindo essa linha, acredita-se que "o desenvolvimento da segunda língua tem probabilidade de avançar, sob as condições corretas, simplesmente como resultado de exposição a insumo significativo" (Skehan, 1998, p. 10). Pesquisadores e linguistas acreditam que a aquisição da nova língua está num processo inicial, por ser uma área onde ainda existem muitos questionamentos. Os processos de aprendizagem são complexos, porém podem ser facilitados pela nossa consciência e dedicação em descobrir como as coisas acontecem.

Stefanello (2007) nos destaca que,

> [...] uma pessoa que adquiriu uma língua estrangeira como segunda língua sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever frases ou palavras. Ela conhece também as maneiras como palavras e estruturas da língua são utilizadas para conseguir um efeito comunicativo. Porém, quando o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se dão de modo artificial, na escola, através de estruturas linguísticas estruturadas explicitamente para dar conta de uma determinada

> situação comunicativa sem propósito, tolhe-se no âmago do processo comunicativo a real intenção expressiva do indivíduo, isto é, sua verdadeira expressão do pensamento como identidade individual como propósito definido pela intencionalidade do ato comunicativo. A aprendizagem de uma língua estrangeira abrange a aquisição da capacidade de compor frases corretas que depende da manifestação do conhecimento do sistema linguístico da língua que está sendo aprendida. Porém, além do emprego de formas gramaticais, essa aprendizagem também deve incluir a aquisição da compreensão de como essas frases são apropriadas para o uso num contexto situacional o mais real possível (Stefanello, 2007, p. 54).

Isto nos mostra que o processo de aprendizagem de uma segunda língua vai muito além de uma compreensão superficial, mas sim, que decorre de muitos fatores, sendo eles a prática constante, a imersão cultural e o uso ativo da língua. Estes fornecem aos aprendizes a capacidade de interação social, possibilitando que o indivíduo possa se inserir em uma sociedade intercultural, ampliando os seus horizontes.

A Implementação da Língua Espanhola no Brasil

A partir da Lei n. ° 11.161/2005, o ensino da língua espanhola foi implementado no currículo escolar brasileiro, tornando-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino médio e optativo nas escolas de ensino fundamental.

Com a inserção dessa nova língua no currículo escolar como disciplina, tornou-se fundamental a reflexão de que, para ser compreendida com eficácia, se faz necessário que procurem respeitar e compreender a cultura desse povo e a língua em questão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), quando falam sobre a aprendizagem de uma nova língua, apontam que é somente a partir do "processo de interação com o outro que nos constituímos como somos".

Em 20 de dezembro de 1961, no Brasil, foi promulgada a LDB n.° 4.024, onde se estabeleceu os parâmetros para todos os níveis de ensino, instituído no Capítulo I, artigo 35, do 1° ao 3°, onde ocorreu a divisão do currículo em três partes: nacional, onde o Conselho Federal de Educação disponibilizaria as disciplinas que seriam tratadas como obrigatórias; regional, onde as disciplinas seriam disponibilizadas pelo

Conselho de Educação Estadual, também de forma indispensável, por fim, entra a parte diversificada, onde as instituições iriam escolher as disciplinas ofertadas pelo Conselho da Educação. Dessa forma, cabia às instituições incluir ou não no currículo o ensino da língua espanhola.

A LDB, Lei n. ° 9.394/1996, traz um novo espaço para a língua estrangeira no Brasil

> Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 5° - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Podemos observar que esta LDB, prevê obrigatoriamente a inclusão de uma língua estrangeira nas instituições de ensino, dando ênfase, que a inserção dessa língua deve levar em consideração as características regionais do país, bem como as relações culturais, comerciais e até mesmo interpessoais. Porém, infelizmente não é o que vemos nas instituições de ensino, pois a grande maioria, quiçá todas as instituições brasileiras, priorizam somente a língua inglesa, ignorando assim o que diz o artigo 26 da referida lei.

A partir da inserção desta lei, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da língua espanhola, o qual legitima o ensino dela. Conforme os PCNs,

> [...] a aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna, é direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração universal dos Direitos Lingüísticos. (...). Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (Brasil, 1998, p. 19).

Conforme o documento, criaram-se alguns critérios para que ocorresse a introdução da língua estrangeira na comunidade escolar, considerando os fatores históricos, regionais, sociais e culturais das comunidades locais.

Segundo Sedycias (2005):

> No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala o nosso idioma (Sedycias, 2005, p. 35).

Partindo então desse momento em que a língua espanhola se encontra no cenário brasileiro, deu-se origem a uma movimentação governamental para que assim fosse implementada no país.

Determinou-se através da Lei n. ° 11.161 de 05 de agosto de 2005, que o ensino da língua espanhola passaria a ser ofertada no currículo educacional das escolas de ensino médio de forma obrigatória, tanto nas escolas da rede pública, quanto nas instituições da rede privada, sendo ainda sua execução de forma facultativa nas escolas de ensino fundamental.

Todavia, mesmo com a implementação da lei, ainda é possível identificarmos que a língua espanhola apresenta "insignificância" na educação brasileira, mesmo que a sua inserção seja valorosa, tanto para a educação, como para fins políticos e sociais, ainda não há uma organização política-pedagógica para tratar o ensino da língua espanhola como relevante no espaço educacional brasileiro.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa se configura numa pesquisa qualitativa, que conforme Richardson (1999, p. 102), ela procura o "aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos nos fenômenos". Como enfatizam Denzin e Lincoln (2005), este tipo de pesquisa desempenha um papel essencial na investigação aprofundada e na compreensão das complexidades dos fenômenos sociais.

A nossa coleta de dados consistiu-se em uma entrevista semiestruturada, que conforme Duarte (2005, p. 62), é "um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência

subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer".

Para compreendermos melhor os objetivos propostos na pesquisa inicial, num primeiro momento, consultamos produções, pesquisas e artigos que versam sobre o tema. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Partimos para a análise dos dados, prezando a privacidade dos envolvidos na pesquisa identificamos cada participante da seguinte forma: P1 (a professora entrevistada), de A1 a A9 (os alunos entrevistados).

Conforme, nos cita Gil (1999), a análise e interpretação dos dados,

> [...] tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Através deste processo, o pesquisador consegue consolidar e interpretar o que as pessoas entrevistadas informaram, com tudo aquilo que ele viu e leu durante a elaboração da pesquisa, ajudando assim, ao pesquisador reinterpretar as mensagens e alcançar a compreensão dos seus significados.

Destacamos aqui, que a nossa intenção ao realizarmos as ações anteriormente citadas é de investigar se o ensino de língua espanhola na escola rural Juarez Ibernon, apresentam ou não dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, traremos as falas dos nossos entrevistados, a fim de identificarmos se há ou não a presença de dificuldades na aprendizagem da língua espanhola.

Inicialmente analisaremos as falas da professora entrevistada (P1). Sobre os principais problemas relacionados ao ensino rural, enfatizando o ensino de língua estrangeira, no caso o espanhol, a P1 tinha consciência e era conhecedora desses problemas, nos destacando assim na sua fala:

> *Tendo em vista a importância de aprender/estudar uma LE, ainda se torna escasso o ensino. Logo que não tem ferramentas pedagógicas/tecnológicas para ter uma mediação mais aprimorada no processo de ensino-aprendizagem. (P1)*
> *Por se tratar de um ensino público e rural, os recursos são extintos e precários. A multimídia não existe e quando existe é defasada. (P1)*

Identificamos que os problemas no ensino de língua espanhola numa escola rural permeiam aspectos cruciais no processo de ensino-aprendizagem, como a implementação de ferramentas pedagógicas. Estas são recursos que apoiam o educador durante a instrução do ensino-aprendizagem, incluindo tanto materiais básicos quanto tecnológicos. Conforme Justino (2011),

> No universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem (Justino 2011, p. 73)

Sendo assim, a combinação dessas ferramentas oferece diversidade e eficácia no processo de aprendizagem, desempenhando um papel essencial na motivação e envolvimento dos alunos. Isso, por sua vez, contribui para a compreensão, facilitando o progresso educacional.

Como destaca Libâneo (2008),

> O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, a qual cabe tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (Libâneo, 2008. p. 22).

Reconhecemos que a formação e qualificação desse indivíduo desempenham um papel crucial ao longo de todo esse percurso educacional. Destacando essa importância, visamos obter

informações sobre a formação profissional da P1, ela respondeu-nos que:

> *Atualmente, sou professora de língua espanhola, porém sou formada em língua inglesa na UFAC. Tenho pós-graduação em Metodologia do ensino de Língua Inglesa. (P1)*

É relevante salientar que os profissionais com formação superior destinada ao ensino em sala de aula devem desempenhar as suas funções nas respectivas áreas de especialização, conforme prescrito pela LDB de 1996. Apesar dessa diretriz, conforme evidenciado nas afirmações da P1, assim como em outras instituições, constatamos a presença de profissionais atuando fora da sua área de formação.

Dando seguimento, analisaremos agora as respostas concedidas pelos alunos entrevistados. Buscamos saber dos alunos o que eles achavam da disciplina de língua espanhola, que nos responderam:

> *- Porque adquirimos conhecimentos sobre uma língua que não é do nosso cotidiano. (A1)*
> *- Porque a maioria dos países falam espanhol, é uma das línguas mais faladas no mundo é bastante importante para nós. (A2)*
> *- Acredito que a disciplina de língua espanhola é uma disciplina essencial, para o mundo que vivemos hoje, acredito que a mesma nos ajudará em situações futuras. Como no trabalho, viagens em férias ou trabalho também, dentre outros fatores. (A3)*

Eles ressaltam que esse desejo vai desde interagir com um conhecimento fora do seu habitual, como gerar reflexões sobre o futuro, como nos cita um dos entrevistados, que julga o ensino da língua espanhola de forma mais ampla, considerando a mesma como essencial para enfrentar desafios futuros.

Perguntamos aos entrevistados se eles apresentavam alguma dificuldade na aprendizagem da língua espanhola, que nos responderam:

> *- Algumas conjugações, palavras e verbos acabam dificultando um pouco o aprendizado. (A1)*

> *- Tenho um pouco porque apesar de ser uma disciplina fácil de aprender mas tem um certo momento que a gente se atrapalha. (A4)*
>
> *Por conta que eu não tenho muita facilidade de aprender outros tipos de línguas, é uma matéria fácil, mas eu não tenho o mesmo nível e rapidez para aprender. (A7)*

Dessa forma, podemos identificar que grande parte das dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua espanhola está relacionada a gramática da língua e o não conhecimento de termos e palavras dela, dificultando assim a sua aprendizagem. Essas dificuldades também estão relacionadas ao fato de não conseguirem acompanhar o que está a ser ensinado em sala de aula. Levando em consideração a fala do aluno A4, é válido ressaltarmos aqui, que cabe ao docente, a escola e a secretaria de educação disponibilizarem meios que possam auxiliar no ensino desses alunos.

Questionamos aos alunos como eles consideravam o nível de conhecimento em língua espanhola dos mesmos e que fatores eles acreditavam que tornaria as aulas de espanhol mais eficazes. Sendo assim, nos responderam da seguinte maneira:

> *- Que alguns conteúdos deveriam vir bem mais expostos, assim seria bem mais eficiente. (A6)*
> *- Aprofundar mais a questão da gramática e ter um foco maior na oralidade, acho que ajudaria mais os alunos a aprender realmente a língua. (A9)*
> *- Ter um melhor ensino com profissionais que tirassem nossas dúvidas para que possamos aprender a língua com mais facilidade. (A3)*

Os trechos acima, nos fornecem informações valiosas sobre as percepções dos alunos relativamente ao ensino de língua espanhola, evidenciando algumas áreas que podem ser aperfeiçoadas. Destacando a necessidade de uma abordagem mais explícita de determinados conteúdos, para sugerir uma abordagem mais aberta e abrangente para a eficácia do ensino. Por fim, sendo um dos fatores-chave, apontam a relevância de um ensino de qualidade, com profissionais capacitados e disponíveis para esclarecer dúvidas,

indicando assim, que o suporte dos professores é um dos elementos-chave para facilitar o aprendizado da língua.

Conclusões

No término desta pesquisa, compreendemos que ainda falta muita coisa a ser investigada e para pensar em conclui-la. Foi notório o quanto aprendemos e ainda temos para aprender sobre o assunto estudado nesse pequeno período, porém frisamos aqui, o quão enriquecedor foi o conhecimento obtido através deste trabalho.

Fica claro que essas dificuldades vêm em decorrência da qualidade de ensino prestado e a possível negligência desses "pequenos fatores" que podem acarretar, no decorrer do tempo, maiores consequências, afetando assim, não somente a vida escolar desses alunos, mas também, a sua vida pessoal e interpessoal.

Mediante a todo o aporte bibliográfico, a análise e interpretação dos dados, percebemos que há sim, a presença de dificuldades no ensino de língua espanhola da referida escola, onde no decorrer de todo o processo de análise das falas dos participantes, principalmente da professora entrevistada, essas dificuldades foram frisadas, podendo nos afirmar que são ocasionadas desde a escassez de matérias básicos, como os recursos pedagógicos, sendo fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, até aspectos que necessitam de um pouco mais de atenção, como a inserção adequada dos profissionais docentes lecionando nas suas devidas áreas de formação.

Por fim, destacamos aqui que não é da nossa intenção encerrar as discussões sobre as dificuldades no ensino da língua espanhola nas escolas rurais, porém o nosso objetivo era justamente verificar se essas dificuldades estavam presentes no ensino destas escolas, sendo assim, temos a convicção de que os nossos objetivos foram alcançados e esperamos que um futuro próximo possamos aprofundar a discussão com novas pesquisas sobre esse tema.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira — 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. ***The Sage Handbook of Qualitative Research****. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.*

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE; BARROS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ELLIS, Rodrick. ***Understanding Second Language Acquisition****.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHELLERE, Fabiane Cristina. **A educação do campo na legislação brasileira:** disputas polarizadas em defesa de interesses. Âmbito Jurídico, Universidade Federal do Rio Grande, Ano XVII, n. 129, out. 2014. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-educacao-do-campo-na-legislacao-brasileira-disputas-polarizadas-em-defesa-de-interesses/. Acesso em 15/08/2023.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Cuiritiba: Ibpex, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 22

RICHARDSON, Roberto Joaquim. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro**.** São Paulo: parábola Editorial, 2005.

SKEHAN, P. A **Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

STEFANELLO, Carla Marli Adiers. **Da competência comunicativa à linguístico-discursiva:** implicações para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade de Passo Fundo, 2007.

IBERISMO E AMERICANISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Clayton Cardoso Romano (UFTM) [1]

Ibéria e iberismo

> A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens são-lhe igualmente peculiares [aos ibéricos]. As ditaduras e o Santo Ofício parecem constituir formas tão típicas de seu caráter como a inclinação à anarquia e à desordem (Holanda, 1977, p. 11).

Ibéria é uma ideia e iberismo, um conceito. Referem-se, geográfica e historicamente, à Península Ibérica, localizada no extremo ocidente da Europa, conectada ao continente europeu, ao norte, pelo istmo da cordilheira dos Pirenéus. Heródoto de Halicarnasso já se referia à Ibéria cinco séculos antes de Cristo. Iberos, originários daquelas terras em torno do Rio Iber, atual Ebro, e celtas vivenciaram a invasão e a conquista da península pelo Império Romano, a partir de 218 a.C, iniciando tardiamente sua romanização, isto é, sua ocidentalização europeia, se comparada à ocorrida em outros territórios europeus.

Ocidente extremo, se geográfico, e tardio, quando histórico, a Ibéria foi palco de sucessivas invasões, partindo dos romanos para, depois, instalarem-se suevos, vândalos, alanos, visigodos. A dominação mulçumana, a partir de 711 d.C, inaugurou os sete séculos de presença árabe na península, tornando-a bilíngue (latim e árabe) por algum tempo em algumas de suas regiões, fazendo assim robustecer sua antítese, o iberismo cristão, responsável por encerrar o domínio mulçumano em movimento chamado de reconquista, concluído somente em 1492, com a retomada de Granada pelos ibéricos.

Berço do primeiro estado-nação europeu, Portugal, surgido entre os séculos 12 e 13, convertida dois séculos depois em porto das caravelas que, mais tarde, fizeram do rei da Espanha, Carlos I, o primeiro, na era moderna, a comandar "um imperio donde nunca se

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

pone el sol", a Ibéria esteve simultaneamente na vanguarda de dois processos, em tese, distintos. Tanto patrocinou a instalação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, dando origem à conhecida inquisição espanhola, em 1478, e à sua versão portuguesa, em 1496, como tornou os ibéricos líderes das expedições marítimas que deram nova cartografia ao mundo, transformando-o definitivamente.

Por meio de Fernando II de Aragão e Isabel I de Castela, o iberismo cristão conferiu novo viço ao instituto medieval do Santo Ofício da Inquisição, oficializado ainda no século 12 e que assumiu renovada importância durante a Contrarreforma, instaurada a partir de 1545. Àquela altura, Tomás de Torquemada, frade investido de Inquisidor-Geral da Espanha, fina-flor do iberismo cristão, já se afamara "Grande Inquisidor", "honraria" que jamais perderia. Dominicano, fez jus ao exercício dos *domini canis*, cães guardiões do cristianismo, sempre implacável com hereges, estabelecendo nítidos marcos aos conceitos acalentados e aos métodos praticados pelo iberismo cristão em termos ético-políticos.

Anterior ao advento oficial da Contrarreforma, Torquemada integrou o sacro-exército ibérico-cristão incumbido de extinguir, primeiro, a dominação mulçumana e, posteriormente, a presença e a influência árabes na Ibéria. Tratava-se de expulsão bélica das forças mulçumanas e de afirmação doutrinária da cultura cristã entre os ibéricos, tarefas executadas a ferro e fogo. Não estranha, portanto, que os impérios espanhol e português tenham permanecidos fiéis ao Tribunal do Santo Ofício da Inquisição por séculos a fio, dele extraindo fundamentos ético-políticos caros ao seu iberismo cristão.

A necessidade de expulsão árabe-mulçumana, em boa medida, conduziu e justificou o rápido processo de alinhamento das forças internas para o ordenamento estatal em bases nacionais, primeiro em Portugal, oficializado estado-nacional após a expulsão mulçumana, em 1297, e depois na Espanha, epopeia oficialmente dada por concluída com a ascensão de Carlos I, em 1516. Portugal e Espanha anteciparam-se assim aos demais estados-nação europeus, no caso português em séculos, desfrutando de certa vantagem quando tratou-se de lançar caravelas ao mar. A formalização dos estados-nacionais de Inglaterra (1689), França (1789) e Itália (1870), por exemplo, dão bem a medida do notável feito ibérico.

Em comum, embora o caso espanhol seja sempre mais complexo, Portugal e Espanha chegam aos seus respectivos estados-nação guiados por alianças envolvendo a realeza, o clero, a aristocracia fundiária e a emergente burguesia comercial, bloco histórico conciliador de demandas e interesses, capaz de patrocinar odisseia histórica jamais vista. Ao cravar seu esquadrão de naus nas Antilhas, em 1492, Cristóvão Colombo documentou obra concluída por Américo Vespúcio, que, ao demonstrar o "achamento de novas terras", o que Colombo não fez, terminou por batizar o novo continente, um "novo mundo".

Colombo, Vespúcio, Pedro Álvares Cabral, entre tantos, representavam as respectivas burguesias comerciais espanhola e portuguesa, a serviço da realeza, do clero, da aristocracia, todos interessados na conquista de rotas comerciais e de exploração mercantil. Encontraram na América sua máxima realização histórica ao darem ampla vazão ao imperialismo de seus reis católicos, assentado bloco histórico, via domínio territorial empresarialmente realizado sob o "signo da cruz no cabo das espadas" (Galeano, 1979, p. 25).

Empreenderam, a partir de então, o maior genocídio da história, ao dizimar povos originários como parte de suas estratégias de conquista do "novo mundo", e consumaram a maior diáspora humana, ao traficar da África mais de 10 milhões de pessoas escravizadas e que sobreviveram à travessia atlântica em condições desumanas. Com destaque ao tráfico humano nas naus portuguesas, responsáveis por desembarcar 4,7 milhões de africanos escravizados apenas naquela que era sua maior colônia, atual Brasil (Schwarcz, 2019, p. 22-23).

Protagonistas, Espanha e Portugal capitanearam aquele novíssimo processo de circulação de mercadorias, isto é, o "comércio, forma desenvolvida da circulação de mercadorias", integrando "as condições históricas que dão origem ao capital". Diz Karl Marx, n'O Capital (1867), que a "circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital", em outras palavras, que o "comércio e o mercado mundiais inauguram no século XVI a moderna história do capital" (Marx, 1982, p. 165, I). O que significa dizer que a Ibéria foi precursora da "moderna história do capital", do capitalismo, em termos dissonantes daqueles característicos ao novíssimo modo de produção capitalista empreendido pela burguesia, "classe dos capitalistas

modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam trabalho assalariado" (Marx; Engels, 1961, p. 21, I).

Ao contrário, leal ao iberismo cristão, a burguesia ibérica não se fez em fábricas e indústrias, mas sim por empreita comercial. Seus capitalistas, especialmente portugueses e, depois, brasileiros, repletos de duques, marqueses, condes, viscondes, barões, dedicaram-se mais aos meios de circulação de mercadorias, ao comércio, que propriamente aos meios de produção de mercadorias, à indústria. Teceram, com isso, forte trama entre o progressismo próprio ao seu advento enquanto classe social, sucessora histórica da nobiliarquia, e o conservadorismo inquisidor típico do iberismo cristão.

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936), parte da Península Ibérica, formação histórica absolutamente original no continente europeu, apontando para seu produto histórico igualmente original, o iberismo. Que, distante dos marcos tipicamente eurocêntricos de ingleses ou franceses, por exemplo, ou mesmo do arianismo étnico visto entre germânicos, se fez em condições e caracteres históricos bem específicos, entre os quais, seu "tradicional personalismo, de que provêm a frouxidão das instituições e a falta de coesão social" (Holanda, 1977, p. XV).

Soma-se, ainda, "a ausência do princípio de hierarquia e a exaltação do prestígio pessoal com relação ao privilégio" (1977, p. XV). Diante da nova empresa na América, com espanhóis mais empenhados em transplantar para o novo continente seu ocidente ibérico, sua civilização ibérica, "o esforço dos portugueses distingue-se principalmente pela predominância de seu caráter de exploração comercial" (1977, p. 64), fazendo entrever sua "repulsa ao trabalho regular e atividades utilitárias". "Em Portugal somos todos fidalgos", exclamava-se (1977, p. XV).

O "homem cordial", expressão tomada de Ribeiro Couto, sintetiza o tipo ideal brasileiro ensaiado sob inspiração weberiana por Sérgio Buarque de Holanda. Formado nos quadros da tradicional estrutura familiar, afeito às relações interpessoais, logo, inapto às relações impessoais típicas do Estado, sua cordialidade não pressupõe bondade, mas tão somente "predomínio dos comportamentos afetivos, inclusive suas manifestações externas, não necessariamente sinceras nem profundas" (1977, p. XVII). O "homem cordial" brasileiro consagra-se o executor do patrimonialismo, transposição das relações

privadas ao trato público, e de sua peculiar burocracia, franqueada à afetos e interesses interpessoais.

Décadas depois de *Raízes do Brasil*, em revista a *O Espelho de Próspero* (1982), de Richard Morse (1988), Luiz Werneck Vianna oferece boa síntese aos termos assumidos pelo iberismo no Brasil. Destacando certa heterogeneidade da versão brasileira, diz que, aqui, o "iberismo se constitui como elemento de determinação estrutural, impondo-se aos atores e às suas circunstâncias". Para uns, importando "um caminho natural de obscurantismo, autoritarismo e burocratismo para a vida política e social, e, para outros, a preservação de uma ética não-individualista e comunitária" (Vianna, 2004, p. 153).

América e Americanismo

> ***Advertência***
> Os americanos têm um estado social democrático que lhes sugeriu naturalmente certas leis e certos costumes políticos.
> Esse mesmo estado social, além disso, fez nascer, entre eles, uma profusão de sentimentos e de opiniões que eram desconhecidos nas velhas sociedades aristocráticas da Europa. Ele destruiu ou modificou relações que existiam outrora e estabeleceu novas. O aspecto da sociedade civil viu-se tão mudado quanto a fisionomia do mundo político (Tocqueville, 2000, p. XI).

América é uma ideia e americanismo, um conceito. Referem-se, geográfica e historicamente, à continental extensão de terra, localizada no extremo ocidente do globo, separada de África e Europa pelo Oceano Atlântico e de Ásia e Oceania pelo Pacífico. Criação europeia, a ideia de América se fez realidade "sob o signo da cruz no cabo das espadas", fazendo ver a diversas nações europeias que a "conquista do novo mundo" não ocorreria sobre uma folha em branco, exigindo dos colonizadores extermínio e controle de diversos povos originários. Ingleses, franceses, holandeses, além de espanhóis e portugueses, deram destinos distintos à "invenção da América" (O'gorman, 1992) e, consequentemente, ao americanismo.

Em *Ordem de Progresso* (1959), por exemplo, Gilberto Freyre recorre a americanismo tanto para catalogar o componente étnico indígena do povo brasileiro, quanto para indicar certo progressismo urbano individualista, que logra vigorar no Brasil, antes imperial, convertido republicano a partir de 1889. Interessante que os estudos

decoloniais, em hoje em voga por romperem com categorias epistemológicas de matriz eurocêntrica (Quintero; Figueira; Elizade, 2019), avessos, assim, aos termos freyreanos de "democracia racial" por atenuarem a gravidade do racismo enquanto elemento estrutural da formação histórica brasileira, podem encontrar no americanismo de Freyre, no entanto, boa chave para validação histórica e epistemológica dos povos originários do Brasil.

Coube a Alexis de Tocqueville, em *A Democracia na América* (1835), ao documentar sentimentos e opiniões a respeito da formação histórica dos Estados Unidos, conferir dimensão universal ao americanismo, em detrimento do uso dado por analistas anteriores. Diz que os "americanos não têm, pois, necessidade de buscar seu método filosófico nos livros: encontram-no em si próprios" (Tocqueville, 2000, p. 5), isto é, que "na maioria das operações do espírito, cada americano apela apenas para o esforço individual da sua razão" (2000, p. 3). O que explicaria, segundo Tocqueville, "por que os americanos mostram maior aptidão e gosto pelas ideias gerais do que seus pais, os ingleses" (2000, p. 15), ou "por que os americanos nunca foram apaixonados quanto os franceses pelas ideias gerais em matéria política" (2000, p. 21). Singulares em relação aos colonizadores europeus, essencialmente, em decorrência de duas circunstâncias.

Primeiro, diz Tocqueville, porque foi "a religião que deu origens às sociedades anglo-americanas – nunca se deve esquecer esse fato. Nos Estados Unidos a religião se confunde, pois, com todos os hábitos nacionais e todos os sentimentos" pátrios, "o que lhe proporciona uma força particular" (2000, p. 6). Soma-se a essa, outra razão: "a religião, por assim dizer, estabeleceu ela própria seus limites; a ordem religiosa permaneceu inteiramente distinta da ordem política, de tal sorte que foi possível mudar com facilidade antigas leis sem abalar as antigas crenças" (2000, p. 6).

Já a outra circunstância seria a de que "os americanos têm um estado social e uma constituição democrática, mas não tiveram uma revolução democrática. Chegaram ao solo que ocupam mais ou menos como os vemos" (2000, p. 7). "Não há revoluções que não revolvam as antigas crenças, debilitem a autoridade e obscureçam as ideias comuns", sentencia Tocqueville, indicando a inexistência de tais obstáculos na formação dos Estados Unidos, para sintetizar na sequência que cada americano "procura então ser autossuficiente e

vangloria-se de ter sobre todas as coisas crenças próprias. Os homens passam a estar ligados apenas por interesses, não por ideias", conclui Alexis de Tocqueville (2000, p. 7).

Antônio Gramsci, em seus *Cadernos do Cárcere* (1929-1935), retoma a originalidade do americanismo notada por Tocqueville, enquanto expressão ético-política de processos, valores e comportamentos, "sentimentos e opiniões", como diz Tocqueville, essencialmente distintos dos verificados entre europeus de toda espécie. "A América não tem grandes 'tradições históricas e culturais'", afirma Gramsci referindo-se ao Estados Unidos, "mas tampouco está sufocada por esta camada de chumbo: é esta uma das principais razões – certamente mais importante do que a chamada riqueza natural – de sua formidável acumulação de capitais" (Gramsci, 2004, p. 247).

"O americanismo, em sua forma mais completa, exige uma condição preliminar", que, diz Gramsci, "pode ser chamada de uma 'composição demográfica racional'", consistindo na inexistência de "classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo, isto é, classes parasitárias" (2004, p. 243). Sem grandes "tradições históricas e culturais", por um lado, e sem "classes parasitárias" alheias ao mundo da produção, por outro, o americanismo encontra sua efetiva realização histórica menos em institutos coercitivos impostos por sua sociedade política, e mais em aparelhos privados de hegemonia no interior de suas sociedades civil e econômica. Sua "hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia" (2004, p. 247-248).

Diferentemente do "estado social democrático" visto por Tocquevillle, ou mesmo da estreita relação entre *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1904) capturada por Max Weber (2003), o americanismo encontra em Gramsci outra dimensão ético-política ao ser compreendido também a partir dos marcos instituídos nos Estados Unidos ao modo de produção capitalista. Gramsci dispõe, ao contrário de Tocqueville e Weber, do impacto causado pelo fordismo nas relações de produção do capitalismo no início do século 20. Retira, com isso, certo sentido metafísico que parecia revestir o americanismo, atrelado então somente à noção de democracia.

"A americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a decidida vontade de cria-la) e um determinado tipo de Estado" (2004, p. 258-259). Para Gramsci, em concordância com Tocqueville e Weber, esse estado é "o Estado liberal", mas, discordando deles, "não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre-iniciativa e do individualismo econômico" (2004, p. 259). Estado liberal da livre-iniciativa e do individualismo econômico, obra de "um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo" (2004, p. 248).

Educação Pública no Brasil

> ... assim como o americanismo das novas elites não pode dispensar as antigas formas de controle social e político do iberismo, o americanismo dos seres subalternos adere à compreensão tipicamente ibérica de primazia do público sobre o privado, visando democratizar aquela primeira dimensão (Vianna, 2004, p. 189).

Iberismo e americanismo coabitam o Brasil há tempos. Iberismo desde as caravelas. Americanismo, nos termos propostos por Tocqueville, Weber ou Gramsci, sem exato momento de chegada. Gilberto Freyre (1974), por exemplo, crava a transição do patriarcalismo para o individualismo, através da abolição do escravismo e adoção do trabalho livre (1888), entre o fim do império e início da república (1889), como instante de progressiva difusão do americanismo no Brasil, sem necessariamente indicar qual teria sido seu ponto de partida. Questão bizantina, sem dúvida, uma vez admitida a já larga presença em solo brasileiro de caracteres próprios ao americanismo, sejam eles nos termos propostos por Tocqueville, Weber ou Gramsci, todos recolhidos com base na experiência histórica do Estados Unidos. O tardio alvorecer da república brasileira, quando comparada a vizinhos igualmente ibéricos, sob a denominação de "Estados Unidos do Brasil", parece dar razão a Freyre e seu marco temporal.

O fato é que iberismo e americanismo coexistem já há algumas quadras da história brasileira, numa relação incômoda, tensa, repleta de hibridismos, e que se manifesta em múltiplas dimensões da vida em sociedade. Um breve olhar a respeito da educação no Brasil, mais

precisamente, da educação pública brasileira, permite estabelecer necessária conexão entre conceitos históricos e realidade vivida. A educação nacional, mais precisamente, a educação pública nacional sintetiza e expressa ao seu modo todo o grosso caldo de valores, comportamentos, interesses, invariavelmente conflitantes e necessariamente compartilhados por dada sociedade, em dado tempo. Percorrer alguns pontos no itinerário da educação pública brasileira, destacando a interação, via-de-regra ambígua, entre iberismo e americanismo no Brasil, exige reconhecer que essa história começa antes mesmo de Brasil haver.

Por força da Ibéria, a educação pública brasileira nasceu por expurgo. Alvará Régio expulsou a Companhia de Jesus do império português, em 1759, e criou "as primeiras aulas estatais" (Fonseca, 2011, p. 7), tornando pública (se não isso, ao menos tornando estatal), a educação quase que exclusivamente a cargo dos jesuítas, que monopolizavam o ensino não superior. Eram tempos da chamada reforma pombalina, conjunto de medidas de ordem econômica, política, cultural, levado a cabo por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marques de Pombal, entre 1756 e 1777. Na prática, as reformas introduzidas por Pombal afrouxavam o laço a unir realeza, clero, aristocracia fundiária e burguesia comercial no bloco histórico português, reduzindo seus poderes em favor de maior poder estatal. Inspirado por versões do absolutismo esclarecido francês, visava o fortalecimento do estado a partir de maior controle estatal de instituições e atividades verificadas na metrópole e nas colônias.

No Brasil, ainda colônia, a expulsão dos jesuítas encerrou monopólio exercido desde as primeiras naus aportadas nesta Terra de Vera Cruz. Não havia, contudo, quem pudesse ensinar, tanto que, até efetivar-se de fato a figura do professor régio, as aulas régias instituídas por Pombal foram ministradas no Brasil, durante bom período, por sacerdotes de outras ordens religiosas e até mesmo por jesuítas remanescentes. E uma vez contratados, professores régios ainda padeciam com a irregularidade e o excesso de formalismos para o recebimento de seus vencimentos (Fonseca, 2011).

Deu-se, assim, o advento da educação pública no Brasil, a léguas de distância da realidade brasileira, sem propriamente haver estado no Brasil, mas somente um conjunto pouco articulado de aparelhos administrativos devotados à corte. Fruto de arbítrio,

improviso, abnegação, o estabelecimento da educação pública brasileira antecipou e induziu à própria organização estatal no Brasil, que, também através da educação, alcançou dimensões nacionais. E esse é o ponto. O surgimento de "aulas estatais" sem que houvesse estado, fez da educação pública uma das principais vias, talvez a principal, para a efetivação do estado no Brasil, antes mesmo da fuga da corte portuguesa, em 1808, e da criação oficial do estado nacional brasileiro, em 1822. Quando se tornou, enfim, estado nacional, o Brasil já dispunha de educação pública nacional, erguida e sustentada por toda sorte de contradições, é certo, mas ainda assim pública (na verdade, mais estatal que pública) e nacional.

Mas a educação pública brasileira não se fez (e faz) apenas por gênio do iberismo. Versões de americanismo, diga-se, americanismo à brasileira, podem ser vistas em diversos contextos. Bom exemplo foi *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), quando setores da sociedade civil buscaram interferir nos rumos da organização da educação pública brasileira, ao consagrar à "educação, uma função essencialmente pública", a ser desempenhada em "escola única", sob "laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação" (Apud. Ghiraldelli Jr, 1994, p. 61-63). De fato, o *Manifesto dos Pioneiros* não se tratou de um libelo à livre-iniciativa e ao individualismo econômico, entretanto, demonstrou rara capacidade da sociedade civil em informar à sociedade política os termos de suas atribuições educacionais.

Nenhum exemplo, porém, parece ser mais eloquente sobre a atuação do americanismo em temas da educação pública brasileira que o conjunto de 12 acordos MEC-USAID, firmados entre 1964 e 1968. Eram tempos de ditadura militar (1964-1985), durante a fase mais aguda do encastelamento dos militares no poder. Os acordos entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a *Agency of Internacional Development* (AID) dos Estados Unidos, responderam por ampla reforma no sistema educacional brasileiro, não apenas na educação pública. A "indústria do vestibular", por exemplo, fez fortuna e ergueu impérios privados de educação desde então.

Graças à reforma universitária dos militares, em 1968, que, entre outras questões, manteve limitado o acesso ao ensino superior, ainda proibitivo para amplos setores populares. Estes deveriam se dirigir ao ensino médio profissionalizante, criado pelos militares em

1971, se empenhando depois na livre-concorrência por técnicos no mercado de trabalho. Cumpria-se a máxima americana de lastro liberal para orientação estatal centrada em livre-iniciativa e individualismo econômico, não sem contradições. A começar pelos militares, históricos agentes do iberismo, àquela altura guiados por americanismo emitido desde o Pentágono, aqui traduzido pela Escola Superior de Guerra (ESG). Encenaram por 21 anos uma ditadura dedicada a "salvar a democracia". Por força da Ibéria, o Brasil encontrava a América.

Da creche à universidade, o impacto das reformas educacionais resultantes do acordo MEC-USAID ainda repercute na educação pública brasileira. Com a reforma universitária de 1968, retraiu-se importância da dimensão ético-política no ensino superior, substituída por estratagemas e engrenagens tecnocráticas de caráter administrativo e produtivo. Com a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus de 1971, atuais ensinos fundamental e médio, cindiu-se de vez a educação pública, reservada desde então (e cada vez mais) às classes populares, instrumentais, destinadas a funções subalternas no mundo da produção, nos aparelhos de hegemonia, na organização da cultura. Sem dúvida, uma educação pública brasileira hoje voltada à livre-iniciativa e ao individualismo econômico, mantendo vivos, porém, elos patriarcais, personalistas, interpessoais, autoritários e sua ibérica "vontade de mandar".

Referências

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (org.). **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. v. 1 e 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora: Instituto Nacional do Livro – MEC, 1974.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 4 (Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. 7ª ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

MORSE, Richard. **O espelho de Próspero**. Cultura e ideias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. Reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir. São Paulo: Edunesp, 1992.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZADE; Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**. São Paulo. 2019. p. 3-11. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Sentimentos e opiniões. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: UM ESTUDO ACERCA DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DA ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA CARNEIRO EM FEIRA DE SANTANA/BA

Darlean de Sã Ramos (UEFS) [1]
Eide Freitas Freire de Carvalho Cairo Maltez (SEDUC/FSA) [2]
Najara Conceição de Oliveira Vieira (UEFS) [3]

Introdução

O texto apresenta um estudo realizado em uma Escola da Rede Municipal de Feira de Santana/BA, com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, com o propósito de refletir/dialogar acerca de suas identidades e o reconhecimento das pluralidades de sua afrodescendência. O Festival Literário Ernestina Carneiro - FLEC: Narrativas Libertadoras: Diálogos Antirracistas na Rua Nova, é um projeto pedagógico que tem por objetivo colaborar com a luta por uma educação antirracista, visto que o racismo faz parte de um projeto político, ou seja, parte das estruturas políticas repercutindo em todas as esferas sociais e, em especial, na área educacional.

Na contemporaneidade, o estudo e a arte é um ato de criação/recriação e resistência, em um país que os negros não são vistos em lugares de prestígio e poder. Portanto, a pesquisa narrativa tem como base a descrição/narração em que consiste na coleta de informações acerca das histórias de vida sobre determinada temática onde o pesquisador/a vai se debruçar em contato com as narrativas sejam elas contadas ou escritas pelos sujeitos que estão envolvidos nesse processo como elementos que possibilitem a compreensão de

[1]Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). Email: darleantec@gmail.com
[2] Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. E-mail: eidecairomaltez@gmail.com
[3] Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: arajan8o@gmail.com

estudo acerca de determinado assunto para o entendimento/reflexão sobre o fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, o referido projeto - Festival Literário Ernestina Carneiro – FLEC: Narrativas Libertadoras: Diálogos Antirracistas na Rua Nova – possibilitou reflexões através de histórias contadas por meio de diversos métodos, dentre eles: as entrevistas, os diários, as autobiografias, as gravações de narrativas orais, as narrativas escritas, como também as notas de campo, nesse caso, optamos pelas narrativas orais e escritas.

O cenário escolhido para o desenvolvimento e culminância do projeto foi a Escola Municipal Ernestina Carneiro que funciona com a etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, localizada no bairro Rua Nova, na cidade de Feira de Santana/BA, onde aconteceu o Festival Literário da Ernestina Carneiro – FLEC que buscou valorizar a cultura negra como também a cultura Quilombola, uma vez que a unidade escolar está inserida em um bairro denominado de "Quilombo Urbano".

Desta forma, a FLEC – Festival Literário da Ernestina Carneiro, possibilitou a toda comunidade escolar e, em especial aos estudantes, que se autoconheçam negros/as e pertencentes a um bairro que tem toda uma história voltada para as comunidades tradicionais, mas também com a forte presença da cultura negra, já que a comunidade que vive ao entorno da escola é composta majoritariamente por negra/o, apesar de muitos dos/as estudantes não se reconhecer pertencentes a tal etnia, ou seja, a etnia negra.

Discussão Teórica

Durante muito tempo, as teorias educacionais e o currículo se articulavam em torno de um pensamento centrado no eurocentrismo, hierarquizando os saberes e as práticas culturais que estão contribuindo para o processo em formação desses/as estudantes, e em paralelo com a formação dos/as educadores/as. Sendo assim, a cultura europeia é exaltada e valorizada, assim como a cultura estadunidense como padrões a serem adotados, sejam nos aspectos históricos, econômicos, políticos, como também sociais.

Para Almeida (2018, p. 22) o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta

por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens para as classes subalternas com acesso a uma educação de qualidade, ao mercado de trabalho como também a lugares na sociedade que é considerada como da elite "privilegiada". Em detrimento a todas essas desvantagens, temos aquela parcela da sociedade que a todo momento está em situação privilegiada pelo fato de pertencer a um grupo social que nesse caso, é a minoria da sociedade, mas que vivem em incessante condição de superioridade na sociedade contemporânea.

Para Munanga (2019), mesmo assumindo a ideologia da branquitude, o processo de inferiorização não finalizaram, permanecendo a discriminação e a invisibilização pela sociedade da população negra. De acordo com Santos (2010), em um paradigma hegemônico, quando se constitui um modelo universal, esse também é um modelo dogmático, visto que nega as especificidades racional a diferentes formas de conhecimento que não se orientam pelos mesmos princípios epistemológicos e as mesmas regras metodológicas oriundas dessas culturas. Por consequência, tivemos a marginalização da cultura africana, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

Para Santos (2006), com a ampliação do direito à educação e universalização da educação básica, o espaço escolar vem sendo ocupado por pessoas que antes eram invisibilizadas e desconsideradas como sujeitos que possuem histórias de vidas, e ao mesmo tempo, essas histórias de vida precisam fazer parte de seu processo em formação. Esses sujeitos chegam com seus valores, vitórias, sofrimento, demandas políticas e sociais, corporeidades, conhecimentos entre outros aspectos que não podem ser negados dentro e fora do espaço escolar.

De acordo com Santos (2001), debater a discriminação racial na escola não é com o objetivo de ensinar os/as estudantes negros/as a serem fortes para aguentar o racismo, como se eles/as tivessem dilema com sua identidade. É preciso romper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico legítimo.

Em contrapartida, os currículos eurocêntricos passam a ser questionados e tem a necessidade de novas propostas curriculares emancipatórias que emergem e simultaneamente provocam no

sistema educacional rupturas que serão necessárias para que as histórias e culturas dos grupos antes excluídos e invisibilizados passem a ser visibilizados. É nessa conjuntura que se encontra a urgência da introdução nos currículos a História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas de educação básica, determinada pela lei 10.639/2003, de caráter obrigatório, mas que não vem sendo amplamente cumprida, mesmo com a insurgência do movimento negro de torná-la parte essencial do currículo nas escolas brasileiras.

Os currículos também nos mostram quais os tipos de sujeitos queremos formar. No entanto, é necessário fazer alterações nesses currículos para que contemplem a Lei 10.639/2003, e a sua aplicabilidade. A escola é o espaço que deve e pode oferecer esses diálogos reflexivos para pensar e repensar o mundo (sociedade) que ainda não está posto, mas que é necessária e urgente essa reconstrução, partindo dos pilares da educação, uma vez que é a "arma" que ainda temos em mãos para instigar os/as estudantes nessa luta constante por uma educação problematizadora, emancipatória e antirracista.

Procedimentos Metodológicos: Um passeio pelas narrativas

A pesquisa é de natureza narrativa, com abordagem das narrativas orais e escritas. Por se tratar de um projeto que tem uma metodologia baseada nas narrativas foi pensado uma pesquisa de abordagem qualitativa, respaldada no referencial teórico-metodológico das narrativas orais e escritas. Segundo Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como "uma forma de entender a experiência" em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado". O corpo docente e discente e equipe gestora são os sujeitos participantes da pesquisa, sendo o lócus da pesquisa a Escola Municipal Ernestina Carneiro, da cidade de Feira de Santana/BA.

Para a construção do passo a passo da FLEC, optamos pelo percurso metodológico do estudo com base no método das narrativas, tendo como foco as narrativas orais e escritas, uma vez que todo o trabalho executado envolve ambos os métodos para coleta, análise e reflexão de dados. Logo, estruturamos a metodologia da seguinte maneira:

1) Escuta por parte dos educadores/as no momento que ministravam suas aulas dos componentes curriculares de palavras ofensivas (xingamentos) entre os/as próprios/as estudantes como "negra do cabelo duro", "negra cor de carvão", "preto tição" entre outros termos pejorativos de cunho discriminatório.

2) Os educadores/as no momento da Atividade Complementar – AC começam a dialogar e pensam o que pode ser feito para mostrar para toda comunidade escolar a importância e o reconhecimento de enaltecer a cultura negra, de se reconhecer enquanto negro/a possibilitando o respeito mútuo e também a cultura quilombola, uma vez que, o público atendido pela aquela unidade escolar é constituído em sua grande maioria por estudantes/as negros/as.

3) Após esse diálogo entre educadores/as, coordenação pedagógica e entre a gestão da unidade escolar, foi pensado um tema a partir das palavras ofensivas ditas entre os próprios estudantes que em sua grande maioria praticavam atos de racismo com o/a colega e automaticamente consigo próprio, uma vez que esse mesmo que praticava racismo era também negro/a.

Logo, o corpo docente, coordenação pedagógica junto com a gestão escolar fizeram o lançamento do projeto por meio de rodas de conversa com o professor convidado D. P., que apresentou para os/as estudantes o livro de sua autoria "Narrativas Negras – escrevendo nossas histórias" com o intuito de mostrar para os estudantes da escola o quão importante se faz o reconhecimento das identidades que estão presentes diariamente na unidade escolar de forma a promover o autorrespeito, mas também a valorização do negro tanto dentro como fora do espaço escolar.

4) A partir daí, os educadores/as foram trabalhando, debatendo, refletindo temáticas dentro da sala de aula com os/as estudantes, mostrando a importância, a valorização e também reconhecimento de pertencimento que os/as estudantes tem de se auto reconhecerem negros/as de modo que cada vez mais amenizasse as palavras ofensivas (xingamento) entre eles/as e que venha possibilitar a cultura do empoderamento e respeito entre todos/as envolvidos nesse processo, tanto dentro da escola como também fora do espaço escolar, ou seja, que a mudança não só de comportamento, mas também de hábitos possam ir além dos "muros" da unidade escolar.

5) Após todo esse trabalho de conscientização desenvolvido pelos/as educadores/as juntos com os/as estudantes, foram também construídos materiais como cartazes, textos, cordéis e raps com temáticas voltadas para as questões de valorização das identidades negras presentes na unidade escolar.

A culminância da FLEC foi um dia de êxtase, pois foram realizadas salas temáticas relacionadas ao racismo estrutural, identidades negras e educação antirracista, oficinas de contação de história e fotografia de valorização da cultura e identidade com personalidades artísticas e culturais que foram nascidos e criados no denominado bairro de Quilombo Urbano (Rua Nova).

Outros convidados também apreciaram a temática, com apresentações, exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes em parceria com os/as educadores/as, performances artísticas (danças, recital de poesias, rap, peças teatrais etc.) com personalidades negras do próprio bairro, tudo isso pensado e construído a partir de ideias e reflexões feitas pelos/as próprios/as estudantes. Em uma perspectiva de valorização e de enaltecer a cultura afro, da ótica local à mundial.

A finalização dos estudos realizados foi a culminância do projeto para o reconhecimento e valorização das identidades negras que busca por uma educação antirracista, e a partir dessa educação os/as estudantes tenham as possibilidades de mudanças de comportamentos no que diz respeito as posturas vivenciadas pelos/as educadores/as dentro da sala de aula.

Conclusões

A pesquisa já finalizada, nos permitem perceber que toda execução da FLEC – Festival Literário da Ernestina Carneiro, desde as reflexões pensadas a princípio em sala de aula pelos educadores/as até a culminância, teve como princípio norteador a construção de uma educação crítica, emancipatória, libertadora e inclusiva.

Os/as estudantes foram autores do próprio processo de ensino e aprendizagem, e isso vem sendo refletido após a culminância do projeto, uma vez que é uma das atividades didático-pedagógica que figura no calendário escolar da respectiva unidade de ensino, pelo potencial transformador que a FLEC tem possibilitado aos nossos/as

estudantes como também a todos/as envolvidos/as, desde a comunidade externa e interna que fazem parte da unidade escolar.

Deste modo, a FLEC tem contribuído para a mudança de comportamento dos/as estudantes dentro da unidade escolar, apesar de ser uma mudança ainda incipiente, ou seja, já é perceptível o quão importante foi o projeto, e a importância da continuidade deste trabalho, como forma de aos poucos irem mitigando as questões dos xingamentos, da desvalorização, do reconhecimento das identidades negras, do protagonismo dos/as estudantes negros/as a se autoafirmarem pertencente aquela etnia, como forma de demarcar seu lugar na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CLANDININ, D. Jean, F. Michael. **Experience and story in qualitative research**, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.

SANTOS, Flávia Santana. **Um Quilombo Urbano Chamado Rua Nova**. Cachoeira, 2016. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Paradidático).

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola**.** São Paulo: Summus, p. 97-114, 2001.

DOS SANTOS, Lorene. **Saberes e práticas em redes de trocas:** a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

NARRATIVAS EM JOGO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE LEITURA SOB O PRISMA DO RPG DE MESA

Leandro Moreto da Rosa (FEEVALE) [1]
Lovani Volmer (FEEVALE) [2]

Considerações Iniciais

Para estudantes que se aproximam da conclusão do Ensino Médio, há, pelo menos, dois temores que ressoam sobre as práticas cotidianas, tanto mais finda o ano letivo: vestibulares e o mercado de trabalho. Lançar-se em ambas as situações é como navegar por águas misteriosas: a falta de experiência e os desafios da nova jornada demandam não apenas revisões e preparativos do ponto de vista epistêmico, mas sobretudo a construção gradual de competências e habilidades orientadoras, capazes de atenderem às expectativas dos novos espaços sociais que virão pela frente.

Como principal agência do letramento, a escola assume a responsabilidade de formar indivíduos que não apenas dominam conteúdos, mas que saibam interpretá-los, aplicá-los e, acima de tudo, compreender seu papel no mundo que os cerca. Nesse sentido, a leitura e a compreensão da plasticidade linguística são fundamentais, pois concedem ao indivíduo a autonomia necessária para transitar por diferentes espaços sociais com confiança e adaptabilidade. Ao perceber que a linguagem é flexível e multifacetada, o estudante se torna capaz de navegar em contextos diversos — sejam eles acadêmicos, profissionais ou pessoais —, ajustando-se às exigências e dinâmicas de cada ambiente.

Em face de um tempo fragmentado, que preza pelo imediatismo e pela novidade, o ato da leitura encontra ainda mais resistência (Rojo, 2004). A sedução dos aparelhos tecnológicos e a possibilidade de acessar os conteúdos escolares em poucos cliques

[1] Mestrando no PPG em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale), com bolsa PROSUP/CAPES. Graduado em Letras (Universidade Feevale) e em Filosofia (Universidade Unisinos). E-mail: leandro.moreto@gmail.com
[2] Doutora em Letras, com ênfase em Leitura e Linguagens (UCS/Uniritter). Professora nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: lovaniv@feevale.br

desafia o ofício dos professores de Língua Portuguesa e Literatura a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo às novas subjetividades. Em vista disso, pensamos que se aventurar por variadas práticas metodológicas é uma forma de superar a relação antitética que se tem construído entre a escola e a realidade. E isso acontece à medida em que nos abrimos, enquanto professores, a um exercício introspectivo de repensar os significados que acompanham a prática docente.

Disso decorrem pelo menos duas questões que guiarão este trabalho, a saber: como (re)contextualizar os objetivos escolares em uma linguagem significativa, de modo a despertar, nos estudantes, a curiosidade pelo saber, e, ao mesmo tempo, estimular o professor à superação de si mesmo? Ademais, como remodelar o ensino das disciplinas mencionadas para além da alcunha enciclopédica que carregam consigo ao longo dos anos, em virtude da qual tem crescido o desinteresse por parte dos educandos?

Sob essa premissa, na sequência, apresentamos um relato de experiência com o uso do RPG de mesa enquanto ferramenta mediadora para a leitura e compreensão de textos literários. O objetivo é mostrar como a dimensão lúdica ensaia maneiras alternativas de compreender o jogo do texto (Iser, 1999) pela forma como o narrador, em sintonia com a perspectiva epistêmica de seus interlocutores, constrói histórias dinâmicas e participativas. Partimos, assim, de uma reflexão sobre a prática da leitura e da narração, explicitando, na sequência, o contexto e o público-alvo a partir dos quais se deu a escolha da metodologia. Em um terceiro momento, unimos um relato de experiência a algumas descobertas evidenciadas ao longo do caminho. Espera-se, com isso, mostrar que a educação não é alheia às práticas de letramento que acontecem fora da escola, pois, sendo uma atividade viva, deve dialogar com a historicidade que a permeia, e, a partir desse movimento de abertura, pode desnudar maneiras alternativas de despertar, nos estudantes, o interesse pelo saber.

Desafios para a Leitura em Sala de Aula

Ler é uma atividade complexa. Conforme Rojo (2004), é mais do que a simples decodificação semântica das palavras, aquele ato

procedural disciplinado pela escola desde o momento em que o estudante desconhece o universo das letras. Por essa via de ensino, diz a autora, as práticas de letramento orbitam uma parcela modesta de atividades que interessam aos currículos disciplinares, a saber, "práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos" (Rojo, 2004, p. 2).

Esse modelo simplificado de leitura tem nos acompanhado desde o início da segunda metade do século passado. Via de regra, ele nos chega sob um arquétipo inflexível e impositivo, pautado por regras protocolares para a decodificação literal dos grafemas e sua transposição em fonemas. Lê-se em uma única direção. Nas vias de um atomismo linguístico, espectro do Círculo de Viena e dos estudos de Saussure, aprende-se a letra, a palavra, o período. Salta-se para a frase, depois ao parágrafo, ao texto. Ato contínuo, chega-se, por fim, aos significados, à literalidade das palavras. Conforme Antunes (2003, p. 19), raras as vezes, arrisca-se um salto ao plano do discurso, às vielas do não-dito, pois, à luz de um exame cuidadoso dos estudos de língua portuguesa, desde o Ensino Fundamental, ainda se "mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas".

Se há mais em relação ao ler que aquilo que toca o globo ocular, que dizer dos textos literários? Que fazer com as palavras de cuja congregação há um mundo que transborda os limites do dicionário, demandando, por isso, da figura do leitor, um "posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê?" (Zilberman, 2008, p. 17). Seguindo um modelo reducionista da linguagem, conforme Mafra (2003, p. 24), a escola não tem se furtado de um ensino de literatura de cunho enciclopédico, "prisioneiro hoje de um anacronismo que o distancia do aluno". As leituras, em sua maioria, são impostas sob o cabresto do tempo, dos exercícios e das respostas protocolares, sem espaço para intercâmbios linguísticos, tampouco para a participação dos educandos. Perpetua-se, assim, uma visão austera ao horizonte de expectativas do leitor (Jauss, 1994), isto é, que desconsidera a bagagem epistêmica e a participação do expectador na compreensão dos enlaces textuais.

Não admira a enunciação sobre a crise da narrativa feita por Benjamin (1994), afinal, hoje, a atenção do leitor está voltada antes à informação do que à curiosidade, enquanto o texto literário caminha na via contrária, oculta a primeira para estimular a segunda. Conforme Han (2023, p. 18), "a informação que é ocultada, isto é, a ausência de explicações, intensifica a tensão narrativa". Essa é uma das características que, grosso modo, garante a atualidade da literatura, em sua capacidade de sempre ter algo a dizer, pois que os espaços lacunares do texto, consequência da escolha das palavras, patrocinam múltiplos significados às narrativas. A literatura, assim, é uma semente se comparada ao grão de poeira da informação, conforme a analogia de Han (2023), pois há sempre um vir a ser do caráter facultativo de suas palavras, espécie de lago heraclitiano cujas águas a todo instante são renovadas.

Para que isso seja possível, a linguagem tem de ser um fenômeno vivo, que respira pelos significados construídos nos diferentes suportes expressivos e espaços de tempo em que encontra guarida. Na esteira do pensamento de Wittgenstein, ela acontece pelos diferentes jogos de linguagem, "livres criações do espírito e da vontade, autônomos e governados por regras", de modo que saber jogá-los pressupõe o "domínio de uma técnica consecutiva a uma aprendizagem" (Chauviré, 1991, p. 91). Os jogos aludem à virtualidade linguística, uma vez que as palavras são concatenadas segundo regras convencionais estipuladas pela interação entre os usuários da língua. São essas convenções sociais que, segundo Bakhtin (1979 apud Silva, 2010), dão origem aos gêneros textuais, formas relativamente estáveis produzidas segundo a necessidade temática e as intenções dos interlocutores. Compreendê-los, nos diz Silva (2010, p. 71), consiste em "[...] uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia".

Pelo breve exposto, voltemos, assim, a questão inicial, agora, reformulada: se a língua é um sistema comum a todos, uma estrutura socializada, cuja palavra está sujeita a fins intersubjetivos, como poderia o ensino de literatura apropriar-se desse paradigma epistêmico para abrandar as atividades enciclopédicas em favor de uma leitura interativa, de possibilidades transbordantes?

Preparativos Metodológicos

O presente estudo foi realizado ao longo do componente curricular de Estágio Supervisionado I, do curso de graduação em Letras, da Universidade Feevale. A atividade foi desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, composta por 15 alunos, em períodos de Língua Portuguesa com duração de duas horas. No total, foram ministradas treze aulas, precedidas por uma etapa de observações, as quais orientaram a construção dos planos de ensino. A partir desse momento, traçamos, em linhas gerais, o perfil da classe frente às demandas da disciplina. Com a aproximação dos vestibulares e com a euforia pela conclusão do ano letivo, percebemos um relativo distanciamento dos alunos para com os estudos, o que se explicou, em parte, pela necessidade de se revisar uma série de conteúdos curriculares em um curto espaço de tempo.

Somou-se a isso o cumprimento das demandas curriculares impostas pelo Estado com vistas à realização da avaliação do rendimento escolar aplicada na rede pública de ensino. Esse processo de revisão, focado principalmente em questões objetivas e na obtenção de notas classificatórias, acabou por restringir a abordagem pedagógica mais ampla e dinâmica que a disciplina de Língua Portuguesa pode oferecer. Como resultado, em pouco tempo, se estabeleceu um ritmo antitético em sala de aula, ao mesmo tempo acelerado e lento, pois, se, por um lado, era possível cobrir diferentes conteúdos em pouco tempo, por outro, se tinha a impressão de que não havia progresso devido à morosidade das atividades repetitivas. Em face disso, forçoso reconhecermos que, em práticas comportamentalistas como as descritas, não há meias medidas no processo de aprendizagem: a compreensão é subvertida em técnicas de memorização, enquanto a variedade do material é esgotada pela limitação da lógica de sua aplicação.

Por conta disso, a literatura foi relegada ao segundo plano, marginalizada por saberes de cunho enciclopédico durante as revisões, de modo que as leituras se limitavam aos pequenos fragmentos nos enunciados de cada questão. Frente a este cenário desafiador, a proposta pedagógica brevemente exposta na sequência foi desenvolvida com o intuito de ressignificar as revisões pelo protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, ao mesmo

tempo em que se procurou remover a aparência onerosa que a leitura de literatura frequentemente adquiria no contexto das revisões.

Para tanto, adotamos o RPG de mesa como metodologia de ensino-aprendizagem, uma abordagem lúdica que estimula a criatividade, a reflexão e o trabalho colaborativo. A escolha se justifica sobretudo porque o tronco do *role-playing game* está na simbiose de três instâncias: o desenvolvimento de competências individuais e sociais, o teatro imaginativo e a movimentação por diferentes gêneros textuais. Nas veredas do RPG, em consonância a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o texto, em suas variadas formas, é, também, o protagonista, ponto arquimédico em torno do qual se estrutura a apreensão e o desenrolar das histórias. É ele que instancia a virtualidade da língua, sua abstração e aplicação, não podendo as aulas se afastarem de seus limites expressivos sob pena de retornar ao formalismo estéril mencionado anteriormente.

Assim, o jogo tem o potencial de oferecer, em sua dimensão lúdica, uma abordagem singular dos conteúdos programáticos das disciplinas de língua portuguesa e literatura, assim como de tantas outras, uma vez que pode se apropriar da ficcionalidade literária para acomodar e familiarizar o estudante com assuntos que, sob outra circunstância, pareciam-lhe desinteressantes. Explorando o conceito, grosso modo, o RPG é compreendido como um gênero próprio, marcadamente lúdico e interativo, que objetiva, conforme Vieira (2012, p. 14), a contação e a vivência de histórias pela interpretação: "um grande faz de conta com regras e leis, no qual cada jogador cria um personagem com características físicas, psicológicas e sociais próprias e passa a interpretá-lo".

As regras do jogo e a narração são estabelecidas pelo mestre, que se atém ao horizonte de expectativas de seus interlocutores, sob pena de que as histórias não encontrem guarida imaginativa. Para o contexto de nossa atividade, as regras foram inspiradas pel'*A Bandeira do Elefante e da Arara* (2010), de Christopher Kastensmidt, o jogo de interpretação de papéis ambientado no Brasil do século XVI. Por ele, conhecemos histórias e lendas de matriz nacional e africana que povoavam o imaginário social do território brasileiro e lusitano. Temos, também, um vislumbre dos elementos da religiosidade afro-brasileira, de mitos e personagens de origens africanas, à disposição para a construção das narrativas.

Para a condução do jogo, por sua vez, adaptamos a proposta de roteiro de leitura sugerida por Saraiva (2006). Nas vias da Estética da Recepção, a autora propõe uma leitura progressiva, não linear, mas espiralar, da familiaridade com o objeto de estudo ao pensamento de ordem superior. Para tanto, divide-a em três momentos, a saber, motivação à leitura, compreensão e interpretação do texto, e transferência e aplicação da leitura em atividades de produção textual. A ênfase recai no convite à leitura, na necessidade de se pensar em mecanismos que agucem a curiosidade dos estudantes e que promovam seu encontro com o texto de maneira significativa, o que implica, segundo a autora, o respeito à dimensão subjetiva da leitura. Em suas palavras:

> [...] se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Esse posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar do texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais (Saraiva, 2006, p. 48).

Para tanto, é necessário, primeiro, criar uma atmosfera positiva para a acolhida do texto, com questionamentos ou comentários que remetam ao conteúdo da obra, de maneira que se possa conhecê-la já pela antecipação do que tão somente pela leitura. À atividade introdutória de recepção do texto, segue-se, então, a leitura compreensiva e interpretativa, a etapa em que o professor coloca os alunos em contato com o texto e, após isso, propõe um momento de discussão das experiências de leitura e dos efeitos de sentido por ela construídos. Essa segunda etapa se configura, portanto, pela reflexão da subjetividade do leitor e dos aspectos objetivos que transcendem a experiência individual e que podem ser elencados pela articulação de atividades interpretativas previamente elaboradas pelo professor. Por fim, a terceira etapa intenciona a autoria do estudante em produções escritas ou em outras formas de expressões artísticas sob o pretexto de ultrapassar os limites do texto. Ou seja, é o momento em que o leitor se coloca no texto, fazendo-se autor, cuja produção será a síntese de sua compreensão do material proposto em relação a outras situações, sejam elas diferentes gêneros discursivos ou mesmo sua experiência de vida.

Aventuras e Descobertas pelo Jogo do Texto

Pode-se imaginar uma mesa de RPG, sem muito esforço, à semelhança de pessoas em torno de uma fogueira contando e ouvindo histórias. Há um sujeito dentre os interlocutores que se encarrega de as narrar, capturando a atenção dos ouvintes por palavras e gestos que diminuam a distância entre o ocorrido e o imaginado. Sob o crepitar do fogo, os ouvintes conjecturam possibilidades pela palavra do enunciador. A diferença sutil no RPG se encontra no poder que o expectador tem sobre o narrador, uma vez que pode sugerir novas veredas para o que lhe é apresentado. Isto é, pressupõe-se um processo dialético que horizontaliza o papel dos envolvidos, à medida em que os ouvintes, a partir de inquietações e desejos, desvencilham a história do enunciador, de modo que a narrativa ganha vida própria e sua autoria agora é compartilhada.

A figura do mestre em muito remete àquela imagem de que Benjamin (1994) nos fala: o sujeito que vem de longe contar uma história. Este contador, porém, não domina o centro do palco. A palavra não é sua. É apenas um portador, um enunciador, que cria as bases para o substrato imaginativo de seus ouvintes. Por ele, passam o canto dos pássaros, as gotas de orvalho, os burburinhos das cidades. Passam também a voz das personagens, as prosopopeias e os simbolismos metafóricos. Não raras as vezes, é chamado para prestar contas, isto é, para fornecer explicações que excedam a narrativa prevista.

Pela voz do narrador encontram a luz, também, vestígios epistêmicos que constituem a história do próprio mestre. Isso porque, via de regra, a narração não está alheia a historicidade que a permeia, à bagagem sociocultural daquele que a empreende, de modo que as histórias são imbuídas de um viver-ser que a experiência carrega consigo. Seja na variação linguística, na escolha temática ou na forma de compor os cenários, priorizando a descrição de um em detrimento de outro, por certo, a narração é um amálgama de vivências.

Não é de admirar que essa função não seja a primeira escolha dos jogadores. Conforme Benjamin (1994, p. 197) "quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza", pois é preciso dar conta das glosas imaginativas dos expectadores, colocando à prova a resiliência e a plasticidade linguísticas do narrador.

Tanto maior o esforço deste último, maior a imersão participativa da mesa. Seria, por isso, um engano comparar sua função ao papel secundário do banqueiro ou do crupiê em outros jogos. No RPG de mesa, não há competições, tampouco apostas que não sejam a expectativa do narrador em facilitar, pela palavra, o engajamento dos expectadores com o seu jogo do texto. Sob esse aspecto, conforme Iser,

> [...] o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações (Iser, 2002, p. 107).

Esse texto, porém, acontece por um processo simbiôntico permeado pelas experiências dos jogadores. Se o ponto de partida é delimitado pelo narrador, o caminho é construído por enlaces narrativos que se costuram pela contribuição dos envolvidos. Virar à esquerda ou à direita, soar um alarme ou descansar para recuperar o fôlego são atitudes coletivas que repercutem, em maior ou menor grau, no desenrolar da história. Recorrendo mais uma vez a Iser (1999, p. 9-10), o leitor-jogador é convidado a preencher os interstícios da narrativa, as vielas mal iluminadas pela escolha delimitada das palavras, de forma que "o texto se faz presente no leitor como correlato da consciência".

Por esse caminho, o jogador está para o mestre da mesma forma que o leitor-implícito está para o autor na concepção iseriana. Em ambas as situações, os primeiros são reconhecidos como condição de possibilidade para que o ato imaginativo ganhe vida. Com eles, as histórias são patrocinadas com novas formas de significação, nuances semânticas e filosofias de vida.

Com o RPG de mesa em sala de aula, o estudante, assim, misto de ambos, encontra, na experiência catártica dessa atividade lúdica, uma forma de expressão distinta, livre dos ditames curriculares, mas sem perder de vista os gêneros textuais que regulam a narrativa. Vestindo os sapatos das personagens, antecipam experiências e testam hipóteses, os "momentos supremos" de que nos fala Rosenfeld (2011, p. 45), situações seletivas das quais se pode ponderar

com relativa segurança e aprofundamento. As personagens construídas configuram-se, assim, como uma janela para o plano ficcional, rebentos da imaginação pelos quais se expurgam as emoções ao longo da fruição estética.

Foi assim que partimos de um fragmento da épica camoniana como o mote da narrativa, sob a premissa de estabelecer um ponto intermediário entre a aventura e os conteúdos previstos pela disciplina. Reunidos em um círculo, a cada aula, os alunos faziam as vezes de suas personagens, dando vida às criações pelo recurso teatral, inicialmente, modesto, mas, com o tempo e o apoio dos colegas, mais espontâneo e natural. Atenuado o receio da experimentação que nos acomete na primeira aula, os encontros seguintes trazem à lembrança quinze alunos debatendo o momento mais razoável para içar velas e partir para o Cabo das Tormentas. Uma hora depois, ainda relutantes, esgueiram-se, entre os transeuntes de uma taverna, para ouvir as histórias e as pretensões hercúleas de um sujeito metido à capitão: Vasco da Gama; uma semana depois, encontram-se à deriva em alto-mar, a memória oscilando entre o pessimismo do Velho do Restelo e as súplicas ao mar salgado, tão caro aos portugueses, segundo o prenúncio do trovador Fernando Pessoa; três semanas mais tarde, ouvem falar de uma terra distante, a noroeste dali, por intermédio de Colombo, e outra a sudoeste, por ocasião do destino ou vontade dos deuses, através da crônica de um fidalgo português, Caminha.

Na semana seguinte, passam a questionar a validade das informações veiculadas pela carta portuguesa. As interrogações que aparecem nos exercícios começam a desnudar as intenções dos que transitam por aquelas águas. As suspeitas aumentam quando novos textos lhes chegam por outras personagens, vozes alternativas, suprimidas. Fora da sala de aula, o dia está calmo, não há sinal de vento ou nuvem no céu. Ouve-se o canto dos pássaros que repousam nas árvores da escola, e as conversas rotineiras que ecoam dos corredores e das salas ao lado. No imaginário, porém, naquele universo ficcional arquitetado para reviver as ambições portuguesas além-mar, o vento faz ranger a caravela, a chuva cai horizontalmente.

Chega um momento, enfim, que o ponto de partida literário já não é capaz de dar conta da liberdade imaginativa vivenciada pelos estudantes. É preciso saltar em novas produções, em atenção aos

laços intertextuais que as aproximam e que aguçam a percepção do estudante para um conhecimento não mais isolado, mas cosmopolita, partícipe de um todo que não se reduz à soma das partes. Por conta disso, para salvar algumas palavras, as atividades demandaram, por parte do docente, a resiliência de repensar os caminhos metodológicos e temáticos, em conformidade com o progresso da narrativa e as competências pretendidas, sob a premissa de tornar genuínas as decisões tomadas em cada etapa. Isso não inviabilizou por completo os objetivos inicialmente estipulados, tampouco alguns dos caminhos pré-estabelecidos, bastando poucos ajustes narrativos para acomodar as ponderações dos estudantes.

Um Trabalho de Inícios, Não de Conclusões

A experiência com o RPG como prática pedagógica faz lembrar do sentimento de incerteza e do vazio característicos da primeira aula. Conforme Meira (2014), esse misto de sensações perpassa professores e estudantes a partir do momento em que adentram um espaço que lhes é desconhecido. Ante à questão do que esperar e do que será encontrado nessas horas, Meira (2014, p. 16), em gesto moralizador, pontua: "[...] ou nos abrimos àquele vazio e nele mergulhamos ou pereceremos, esterilizados pela força letal do que se sabe de antemão, sempre que conhecemos o que nos aguarda".

Nesse sentido, como o RPG requer, em parte, a improvisação dos envolvidos, em especial, do mestre-professor, a noção de experiência convida à uma aventura pelo não-saber, isto é, por uma condição inicialmente passiva, que vai se transformando à medida em que os envolvidos são transpassados pelas vivências. É por isso que atividades como essa integram desafio à docência em função da singularidade e da criatividade que lhe fundamentam, razão pela qual demandam um repensar contínuo de sua aplicabilidade. Em outras palavras, propor histórias interativas, que vistam os conteúdos disciplinares com uma roupagem lúdica e teatral, desafia a criatividade dos docentes, na medida em que, comprometendo-se com a proposta, é preciso responder à liberdade das escolhas e às emoções despertadas, o que, na prática, consiste em estar disposto a reestruturar, a qualquer momento, o planejamento inicial.

Em última instância, interessa-nos essa abertura a novas abordagens epistemológicas que possam resgatar o protagonismo dos estudantes e desmitificar perspectivas que se alastram em torno do ato da leitura. Em tempos de convicções fragilizadas, incertezas epistêmicas e dogmas reinantes, a relevância da literatura, não raras as vezes, tem sido questionada, senão esquecida. Por consequência, a leitura de literatura enquanto temática está situada na esfera dos deveres. Parece haver sempre um ato normativo que acompanha o debate. Por certo, conforme Pennac (1993, p. 13) "o verbo ler não suporta o imperativo". Sob imposição, a leitura se torna instrumento, o interesse se perde e o jogo semântico passa para o campo da decodificação. Para escapar disso, por outro lado, tamanha a relevância da mediação docente, esta que une a postura em relação ao conhecimento à capacidade autoavaliativa de repensar os próprios pensares. Sem correr riscos, os perigos que a experiência, em seu sentido etimológico, traz consigo, o processo de ensino-aprendizagem avança na contramão daquilo que está no cerne da instituição escolar, a saber, um espaço que se renova a todo instante pelas vivências de sujeitos em transformação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 198-221.

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

CHAUVIRÉ, Christiane. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HAN, Byung-Chul Han. **A crise da narração**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996-1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2013.

MEIRA, Pedro. A primeira aula: o vazio e a literatura. In: MEIRA, Pedro (Org.). **A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro**. 1. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2014, p. 15-25.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto: Edições Asa, 1993.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 9-51.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani (Orgs.). **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 45-51.

SILVA, Sílvio Ribeiro. Gênero textual e tipologia textual: colocações sob dois enfoques teóricos. **Soletras**, nº 20, p. 64-75, 2010.

VIEIRA, Matheus. **RPG & Educação**: pensamentos soltos. Curitiba: Íthala, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlantica**, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008.

ENTRE VINHETAS E REFLEXÕES: TÉO, EULÁLIA E A PERCEPÇÃO DOS HUMANOS

Maria Heloiza Alves Pereira Santana (UEL) [1]
Maria Isabel Borges (UEL) [2]

Considerações Iniciais

A percepção do mundo dos humanos configura-se uma necessidade social na contemporaneidade, marcada por uma dinâmica de vida acelerada e que desencadeia a descentralização das identidades dos sujeitos. Bauman (2005, p. 37), ao discutir a metáfora da "comunidade guarda-roupa", aponta que as conexões identitárias são transitórias: "são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides". Nesse contexto, os sujeitos trocam constantemente de "roupa" ou deixam-na pendurada, sugerindo que a identidade humana e a percepção do mundo são fluidas, fragmentadas e condicionadas pela efemeridade das relações. Além disso, o olhar humano, muitas vezes limitado à superfície, carece de atenção para a "inferioridade", ou seja, para aspectos aparentemente insignificantes ou invisíveis da realidade, que estão fora do alcance imediato dos sentidos. As coisas do mundo tornam-se pequenas demais para serem vistas a olho nu.

[1] Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL), Londrina, Paraná. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Professora da Rede Municipal de Londrina. Colaboradora do projeto de pesquisa "Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas". Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo" (QUAESPEM). Contato: maria.h10@hotmail.com. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0500312019083208. Orcid: https://orcid.org/0009-0001- 3360-8608.

[2] Doutora em Linguística. Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa "Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas". Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo" (QUAESPEM). Contato: mariaborges@uel.br. *Lattes*: https://lattes.cnpq.br/7120412982970882. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3470-9566.

Os quadrinhos são entendidos como uma linguagem autossuficiente para a construção dos sentidos por meio de seus recursos e estratégias (Borges, 2023; Eisner, 2010; McCloud, 1995; Ramos, 2011, 2016, 2023). Eles também representam o mundo dos humanos, permitindo que as percepções sobre a existência sejam construídas por meio da linguagem quadrinística. Santana (2024b, p. 54) afirma que as histórias em quadrinhos "[...] são construídas a partir de percepções de mundo que influenciam a construção das temáticas". Neste trabalho, pretende-se mostrar de que maneira a percepção do mundo dos humanos é pensada/construída na tira livre "Seja você mesmo" da série *Téo & o Mini Mundo,* sob a ótica dos estudos sobre identidades dos sujeitos pós-modernos e do gênero tira livre.

Na série *Téo & o Mini Mundo*, Caetano Cury traz produções livres e que experienciam o ato de "produção-e-criação" (Borges, 2023, p. 199). Falar sobre os humanos e a percepção que envolve sua complexidade faz da tira livre um gênero que rompe com os "moldes" tradicionais tanto sob o viés temático quanto em relação ao formato. Cury utiliza vários formatos em seu fazer quadrinístico: a) os mais comuns, como tiras horizontais de três ou quatro vinhetas; b) composições de dois ou três andares; c) tiras de uma vinheta, que são o foco deste trabalho.

As temáticas da série *Téo & o Mini Mundo* despertam no leitor uma sensação reflexiva. Foi realizado um levantamento de 101 tiras no f*acebook* (https://www.facebook.com/TeoEOMiniMundo), no qual se observou a ausência de um desfecho cômico, predominando, em seu lugar, a surpresa provocada pelo questionamento. Como destaca Borges (2023, p. 198) ao abordar o gênero discursivo, especialmente no que diz respeito ao viés temático, a tira livre abrange diversos aspectos: "[...] não se concentra no cômico (tira cômica) nem é uma homenagem (tira de homenagem) ou mantém uma conexão com o momento de produção (tira cômico-chárgica)".

As personagens Téo e Eulália são peças fundamentais da série. Com os pés descalços, o garotinho transita por espaços que provocam reflexões acerca da condição humana. Eulália, por sua vez, é uma borboleta personificada, que atua como contraponto e guia para evocar o "eu" interior de Téo (Santana, 2024a; 2024b). De acordo com Borges (2017), a personificação das personagens é recorrente nos

gêneros quadrinísticos.

Eulália mostra para Téo o "outro lado" das coisas. Ela o faz em um contexto onde os humanos vivem em constante transição, impulsionados pela aceleração provocada pela globalização e outras influências contemporâneas, como a internet e as redes sociais. Segundo Hall (2006, p. 69), a globalização é um fenômeno marcado pelos impactos da "compressão do espaço-tempo". Reconstruir e reposicionar identidades, diariamente afetadas por questões sócio-histórico e culturais, não é tarefa simples. Nas tiras, Eulália surge como o sentido, levando Téo a refletir sobre seus desejos, suas inquietudes e os aspectos que vinculam a percepção humana a uma realidade em que as fronteiras entre tempo e espaço são tênues. Embora os sujeitos sejam essencialmente sociais, sua constituição se dá no encontro com o "outro". Conforme Silva (2014, p. 74), o sujeito humano se define pela "diferença", ou seja, pelo contraste entre "aquilo que se é" e "aquilo que o outro é".

Eulália, na condição de personagem e de representante dos humanos, não se limita a ser um mero produto social que simboliza a concretude ou a solidez. Sua característica reside na simplicidade e leveza de ser uma borboleta, ao mesmo tempo na profundidade de suas reflexões e provocações. Ao agir e proferir, ela representa a busca contínua por uma vida mais relevante e com propósito, um processo em constante transformação e que dialoga diretamente com a complexidade da condição humana.

Na próxima seção, são apresentadas as características das tiras livres, conforme Ramos (2016), visando comparar a tira livre (tira 1) com a cômica (tira 2). Essa análise comparativa e por amostragem também é explicativa quanto ao funcionamento de alguns recursos quadrinísticos, pautando-se nos estudos de Acevedo (1990), Cagnin (2014), Eisner (2010), McCloud (1995) e Ramos (2023). Entre esses recursos, destacam-se a organização dos balões, a construção temática e a narrativa em vinhetas únicas. Além disso, as ideias de Bauman (2005), Borges (2023), Hall (2006; 2014), Silva (2014), Rajagopalan (2002; 2003) e Woodward (2014) são incorporadas à análise da percepção do humano (olhar interpretativista). As tiras de *Téo & o Mini Mundo* oferecem uma experiência de sentidos que incluem a reflexão e a surpresa do questionamento, sem recorrer ao humor com viés do riso. Téo e Eulália abordam a concepção do

condicionamento do sujeito humano, explorando temas essencialmente humanos, como a apreensão da existência e o sentido da vida. Essas questões complexas e fragmentadas revelam-se inalcançáveis em sua totalidade. Para esta análise, foi selecionada uma tira livre publicada no *facebook*[3], em 2021.

Tira Cômica e Tira Livre: algumas considerações

Segundo Ramos (2016), a consolidação das tiras ocorreu nos Estados Unidos, onde se estabeleceram descobertas importantes na combinação entre texto e desenho, resultando em um formato fixo, padronizado em tamanho e designado como tira. Com o passar dos anos, esse formato passou por variações, adaptando-se a diferentes contextos. No Brasil, as tiras se desenvolveram como gêneros diversos[4] e em constante transformação, marcado por sua flexibilidade, diferentemente da rigidez de formatos como as tiras horizontais tradicionais (por exemplo, a tira 2). Essa evolução representou uma ruptura com os vínculos estabelecidos pelos veículos de informação nos séculos XX e XXI, conforme analisado por Ramos (2011; 2014; 2016). Assim, surgiram temáticas que não necessariamente conduziriam a um desfecho cômico, ampliando os horizontes do gênero tira cômica, em particular.

> São produções de temática livre, não humorística, com pensatas ou crônicas construídas no limitado espaço da tira. [...] o novo modo de produção ganhou destaque a partir de 2005 com "Piratas do Tietê", de Laerte, publicada no jornal *Folha de S. Paulo.* A série, poucos anos depois, influenciou outros autores a trilharem o caminho da experimentação gráfica, temática e estrutural, tal como ele (Ramos, 2016, p. 53).

No Brasil, observam-se diferentes maneiras de fazer quadrinhos. O que antes era aparentemente instável quanto à singularidade de cada quadrinista brasileiro e gerava impasses sobre os diversos gêneros de tiras, agora apresenta regularidades temáticas, formatos e aspectos gráficos. Segundo Ramos (2016, p. 73), isso "[...]

[3] Disponível em: https://www.facebook.com/TeoEOMiniMundo. Acesso em: 09 dez. 2024.

[4] Segundo Ramos (2011; 2016; 2023), há vários gêneros de tiras, tais como: tira cômica (a mais conhecida), tira seriada, tira cômica seriada, tira livre, tira chárgica etc.

reforça a premissa de que se trate de um gênero próprio e autônomo" no que diz respeito à tira livre.

Para Carmelino *et al.* (2024, p. 08), as histórias em quadrinhos são entendidas como um "campo próprio de estudo e de atuação sociocultural". As histórias em quadrinhos devem ser analisadas a partir de suas características singulares, por exemplo, a autoria, modos de publicações e recursos próprios de sua linguagem (balões, onomatopeia, metáfora visual, quadro, entre outros). Além disso, Ramos (2011; 2016; 2023) argumenta que as histórias em quadrinhos constituem um *hipergênero*, conceito caracterizado por Dominique Maingueneau. O termo refere-se às características compartilhadas por diversos gêneros autônomos que, apesar de suas particularidades, pertencem a um mesmo conjunto.

> Pode-se entender por *história em quadrinhos*, então, o grande rótulo que une todas essas características e engloba uma diversidade de gêneros autônomos, constituídos e nomeados de diferentes maneiras, que utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto tendencialmente narrativo, dentro de um contexto sociocognitivamente construído numa situação de interação (Ramos, 2016, p. 38).

Nesse contexto, as tiras, assim como cartuns, charges, tiras cômicas, tiras seriadas, tiras cômicas seriadas, histórias de aventura, de terror, entre outros, fazem parte do *hipergênero* histórias em quadrinhos. No entanto, como aponta Ramos (2016), alguns desses gêneros apresentam circulação e produção próprias, como as *tiras cômicas*, as *tiras seriadas,* as *tiras cômicas seriadas* e as *tiras livres*, sendo este último o foco da análise. Para tanto, são analisadas as diferenças entre as tiras cômicas, caracterizadas por elementos mais convencionais e conhecidos pelos leitores, e as tiras livres, considerando que, na série *Téo & o Mini Mundo,* o desfecho da sequência narrativa não apresenta viés cômico.

Diante disso, levantam-se alguns questionamentos: por que a tira "Seja você mesmo" (Tira 1) é livre? E por que a tira "A lógica do estresse" (Tira 2) é cômica? Quais são as semelhanças? E quais são as diferenças?

Tira 1 – Um exemplo

Fonte: Caetano Cury. Tira livre "Seja você mesmo", publicada em: 18 jan. 2021. Disponível em: https://teoeominimundo.com.br/seja-voce-mesmo/seja-voce-mesmo/. Acesso em: 12 dez. 2024. Cury (2022, p. 13).

Na tira livre "Seja você mesmo" (tira 1), as personagens Téo e Eulália são representadas a partir de um ângulo[5] médio de visão, no nível dos olhos do leitor. Téo é visto de costas, enquanto Eulália aparece de perfil. As faces das personagens não são apresentadas. Dessa maneira, o leitor simula a interação verbal entre eles. Quanto ao enquadramento em relação ao plano de visão, com base em Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2023), é total. A natureza é retratada como um espaço colorido e vibrante, a partir de tonalidades predominantemente verdes. Isso sugere um ambiente rural, sobretudo porque as personagens estão acomodadas junto a um tronco de árvore, um posicionamento favorável a uma conversa (diálogo).

[5] "O ângulo de visão é o ponto a partir do qual a ação é observada" (Acevedo, 1990, p. 91). Tanto Acevedo (1990), quanto Cagnin (2014) e Ramos (2023) concebem o ângulo de visão como recurso vinculado ao espaço, assim como os planos de visão. Enquanto o ângulo se refere ao ponto de vista pelo qual a história é visualmente representada (consequentemente contada), o plano volta-se ao posicionamento dos elementos dentro da vinheta, por exemplo, personagens, objetos etc.

A sequência narrativa está organizada em uma única vinheta, considerada a menor unidade narrativa (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Eisner, 2010; McCloud, 1995; Ramos, 2023, Vergueiro, 2014). A ação assim contida, uma forma de enquadramento, como caracteriza Eisner (2010), tem o papel de "congelar" (no sentido de contenção) a ação, permitindo que o leitor observe simultaneamente as expressões das personagens, os elementos do cenário e o conteúdo do diálogo. A sequência narrativa inicia-se com a borboleta Eulália dizendo ao garotinho para ser ele mesmo. O diálogo segue com Téo questionando o que ocorre depois de ser ele próprio, ao que Eulália responde incentivando-o a ser melhor do que si mesmo. Dessa forma, constrói-se uma expectativa ao longo do diálogo, dando um efeito de ciclo de como viver, agir cotidianamente. Eulália, sendo uma personagem fixa e protagonista ao lado de Téo, contribui de maneira significativa para a construção narrativa e reflexiva da série.

> [...] o processo de significação e construção de Eulália pauta-se na combinação de sua posição na sequência narrativa e do espaço/tempo, perpassando a dependência de Téo sob seus dizeres, acarretando nele a inquietude. Assim, na relação com a exterioridade, ou seja, os questionamentos acerca do sentido do mundo dos humanos são possíveis a compreensão dos processos de significação nas tiras e que estão vinculadas com a construção de identidade do sujeito por meio do protagonismo da personagem Eulália (Santana, 2024a, p. 15).

A disposição dos balões de fala na tira evidencia a alternância dos *turnos conversacionais,* aproximando-se da oralidade. Ramos (2023) descreve esse recurso como um turno *simétrico*, em que as falas são distribuídas de maneira proporcional e sequencial. Na tira, os balões sobrepõem-se gradualmente, de cima para baixo, indicando o fluxo contínuo da conversa entre Téo e Eulália. Também se trata de balões compostos.

No penúltimo balão, o leitor é levado a imaginar qual será a resposta de Eulália, que poderia complementar a pergunta de Téo. Contudo, o enunciado da borboleta conduz a um desfecho desprovido de humor, porque se aproxima de uma reflexão. Eulália leva tanto seu amigo quanto o leitor à reflexão sobre a vivência humana (uma percepção que torna a vida significativa), agregando outra função argumentativa ao desfecho inusitado, tão típico na tira cômica e responsável pelo efeito cômico, como se pode notar a seguir.

Tira 2 — Outro exemplo

Fonte: Clara Gomes. Tira cômica "A lógica do estresse", publicada 7 jul. 2023. Disponível em https://bichinhosdejardim.com/logica-estresse/. Acesso em: 13 jan. 2025.

Na tira cômica "A lógica do estresse" (tira 2), são apresentados Joana, uma joaninha personificada e protagonista da série *Bichinhos de Jardim*, e Mauro, um dos melhores amigos dela. Segundo Gomes[6], Maria Joana Cascudo está constantemente estressada em razão das diversas funções que desempenha: administradora de escritório, vidente, animadora de festas, *coach* etc. Ela conquistou o público com sua acidez irônica e cética, contrastando-se com a visão de mundo de Mauro. Ele, por sua vez, é descrito como uma das personagens "mais adoráveis do Jardim". É "despretensioso", "simplório" e "gosta das coisas simples da vida".

Téo, Eulália, Joana e Mauro protagonizam séries de tiras: os dois primeiros atuam em tiras livres na maioria das vezes; já os dois últimos em tiras cômicas, tendo casos de tiras seriadas e tiras chárgicas. São personagens desenhadas à maneira estilizada e com alguns traços caricatos (cabeça desproporcional ao tamanho do corpo, por exemplo), conferindo-lhes uma identidade visual-psicológica de fácil reconhecimento pelos leitores. Isso contribui marcadamente para a construção dos sentidos das tiras, também evidenciando uma característica em ambos os gêneros (tira cômica e tira livre): a frequência de personagens fixas. Mas há casos de tiras cujas personagens atuantes não são fixas.

[6] Na página oficial (https://bichinhosdejardim.com/) onde publica as tiras, Clara Gomes faz uma descrição das características das personagens atuantes nas tiras. Isso corresponde a uma particularidade das personagens fixas nos diferentes gêneros das tiras, uma vez que se cria uma "personalidade" coerente aos modos de agir e pensar (Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/bichinhos-2/. Acesso em: 15 jan. 2025).

A linha demarcatória da tira define o espaço e a transição de um quadrinho[7] para o outro. Na tira, observa-se a utilização de dois tipos de planos: na primeira e na última vinheta, o plano geral (ou panorâmico) é predominante, enfatizando o espaço, com Joana e Mauro sobre uma flor rosa, enquanto outras flores compõem o fundo. Já na segunda e terceira vinheta, há o uso do plano total, que aproxima a cena para destacar as expressões faciais das personagens. Tais personagens são apresentadas sob um ângulo médio de visão, pois a ação acontece na altura dos olhos do leitor.

Os espaços das tiras 1 e 2 compartilham semelhanças, como a presença da natureza. Em *Téo & o Mini Mundo,* o cenário é caracterizado como um ambiente rural; já em *Bichinhos de Jardim, a* narrativa ocorre em um jardim, com a presença das flores. Contudo, as passagens de tempo diferem entre as duas tiras. Em "Seja você mesmo", a sequência narrativa é organizada em uma única vinheta, com balões dispostos de forma simétrica para representar os turnos conversacionais. Essa disposição dos balões obedece à ordem das falas (também balões compostos), estabelecendo, com base em Eisner (2010), Cagnin (2014) e Ramos (2023), uma ordem temporal das falas, um antes e um depois. Em contrapartida, na tira "A lógica do estresse", a narrativa é constituída por quatro vinhetas. Nesse caso, a passagem de tempo se dá na somatória das vinhetas, na mudança da expressividade facial e planos, além do sequenciamento das falas.

O desenvolvimento da sequência narrativa em mais vinhetas, na segunda tira, aproxima-se do formato tradicional da tira cômica, como descreve Ramos (2011; 2014; 2023). Em certa medida, facilita o desdobramento em construção da expectativa e desfecho inesperado. Entretanto, é possível tal desdobramento em uma vinheta, como ocorre na primeira tira. A diferença entre os dois exemplos está na função distinta do desfecho inesperado (a surpresa final), como já dito anteriormente. Na primeira vinheta, Joana apresenta a temática e o que pensa sobre ela, sendo o causador do estresse. Facilmente o leitor pode se identificar com tal temática. Na segunda vinheta, prossegue-se construindo a expectativa, de modo a listar a Mauro e ao leitor que, de fato, o estresse desencadeia vários problemas. Assim, na terceira vinheta, a personagem apresenta uma solução supostamente simples

[7] A menor unidade narrativa pode ser chamada de quadro, quadrinho ou vinheta.

e eficiente para os problemas gerados: a eliminação da causa, o estresse.

Assim sendo, pode-se esperar que Mauro concorde com a linha de raciocínio desenvolvida pela amiga: se o estresse é a causa de vários males, logo basta eliminá-lo para resolver o problema. Porém, o desfecho cômico (quarta vinheta) evidencia-se, quando Mauro, em tom descontraído e irônico, leva em conta uma característica da Joana, que é ser racional, já que é frequentemente crítica e dramática. A resposta de Joana quebra a expectativa ao revelar sua contradição, porque o questionamento feito por Mauro nela desencadeia o estresse; ou seja, não é tão fácil eliminar a causa. Embora ela tenha afirmado anteriormente que evitaria o estresse, irrita-se com o comentário de Mauro, evidenciando o humor da situação.

Percepção dos Humanos

Os *sistemas simbólicos*, conforme Woodward (2014), desempenham um papel essencial na formação da experiência humana, influenciando aquilo que os sujeitos são, como agem e pensam. No entanto, essa construção não ocorre de maneira isolada, e sim por meio das representações. No caso de Téo, o sofrimento emerge quando ele questiona Eulália sobre "o depois", evidenciando um desejo constante por algo além do que lhe é apresentado. Esse anseio por algo que sempre lhe parece faltar transforma-se em um dilema sobre sua própria identidade. Téo precisa aceitar quem ele é e o posicionamento por ele assumido – um menino (um humano). Mas, ao mesmo tempo, parece resistir e negar sua posição no mundo, revelando um conflito interno em sua busca por autocompreensão.

Rajagopalan (2002) afirma que a identidade é um construto em constante transformação, não sendo algo inerente ao sujeito. Também (Rajagopalan, 2002; 2003) acrescenta que a construção identitária ocorre a partir de uma política de representação, ligada à vivência de uma crise, especialmente ao se considerar a noção de consistência. Nesse sentido, Téo apresenta sua identidade como um processo de configuração e reconfiguração, evidenciado o lugar assumido no mundo pela negação da própria natureza humana (de quem ele é), das escolhas, ações e modos de pensar.

Por outro lado, Eulália, na condição de personagem personificada[8], encoraja Téo a ser ele mesmo, procurando a própria autenticidade e afastando-se das práticas de imitação. Uma vez entendidos os próprios valores, objetivos, desejos, quer dizer, a própria autenticidade, o próximo passo é buscar uma versão melhor de si mesmo, seguir buscando e transformando-se. O último passo diz respeito ao direito de escolha, que reforça a autenticidade e negação de deixar-se influenciar pelos outros. Assim, Eulália não só orienta o Téo na construção da identidade, como também o conduz às respostas a partir de perguntas geradas por ele. Téo questiona-se, escolhe quais perguntas fazer e ainda escolhe qual direção tomar a partir de si, pelas versões dele mesmo. Por consequência, ele entende o seu lugar no mundo.

A interação entre os dois, portanto, transcende a mera comunicação e se configura como dizeres que provocam efeitos sobre o interlocutor e sobre o próprio leitor. A linguagem não apenas comunica, mas também representa, realiza ações e produz significações. Quando Eulália afirma que Téo deve ser ele mesmo e ele ao negar, acaba por interpelar sua autenticidade. Tem-se um exemplo de como as identidades são construídas e ressignificadas por meio da linguagem. Essa dinâmica mostra que lidar com a identidade e a diferença é um "resultado de atos de criação linguística" (Silva, 2014, p. 76). A busca por autocompreensão, ainda que marcada por tensões, é um processo essencialmente humano (Bauman, 2005).

A ausência de linhas demarcatórias nas vinhetas de *Téo & o Mini Mundo* confere uma estética que dialoga com a própria característica da tira livre, ao romper com modelos fixos e proporcionar maior liberdade interpretativa. Essa escolha artística, fundamentada na técnica da aquarela, privilegia o efeito aguado que dispensa traços retos e limites bem definidos, criando bordas imprecisas e orgânicas. Essa fluidez não apenas caracteriza o estilo de Caetano Cury, mas também reforça a autonomia narrativa da tira livre, diferenciando-a

[8] Segundo Borges (2017), a personificação é diversa e complexa no tange à construção das personagens nas histórias em quadrinhos. No caso da Eulália, Joana e Mauro, as ações e os modos de pensar remetem claramente às características humanas. Na série *Bichinhos de Jardim*, não há humanos nas diversas histórias. Em *Téo & o Mini Mundo*, Téo representa um humano na forma (representação visual) de um garotinho de cabelos alaranjados e pés descalços. Ele e a borboleta conversam. É possível que haja a personificação de alguma personagem apenas para o leitor, e não no âmbito narrativo. Isso ocorre, por exemplo, nas tiras de Garfield, do quadrinista Jim Davis. Jon, o tutor do gato alaranjado, desconhece as características humanizadas do felino.

dos outros gêneros que fazem parte do "grande rótulo", como já mencionado, o hipergênero das histórias em quadrinhos.

A estética singular da tira livre em *Téo & o Mini Mundo* encontra suporte teórico em McCloud (1995). Ele afirma que a ausência de contornos rígidos nos quadros, especialmente em "quadros sangrados", promove uma sensação de atemporalidade, em que "o tempo não é mais contido pelo ícone familiar do quadro fechado. Ele sofre uma hemorragia e escapa para o espaço infinito" (McCloud, 1995, p. 103). Essa característica é marcante nas tiras livres, que se afastam da narrativa cômica convencional ao explorar temas filosóficos e existenciais com uma abordagem mais contemplativa. A ausência de bordas rígidas intensifica a ideia de continuidade e expansão, refletindo o espaço reflexivo característico dessa construção narrativa.

Além disso, McCloud (1995, p. 92) destaca o papel interpretativo do leitor nos quadrinhos, descrevendo-o como uma "dança silenciosa do que é visto e não visto. O visível e o invisível. Esta dança é exclusiva dos quadrinhos. Nenhuma outra arte oferece tanto ao seu público e exige tanto dele". No contexto das tiras livres, essa "dança" se torna ainda mais evidente. A falta de limites visuais claros nas vinhetas de *Téo & o Mini Mundo* amplia o espaço para a subjetividade do leitor, incentivando-o a preencher as lacunas narrativas com suas próprias interpretações, isto é, o submerso interpretado.

Considerações Finais

A tira cômica "Seja você mesmo" (tira 1) e a tira livre "A lógica do estresse" (tira 2) compartilham semelhanças:

a) personagens em atuação – o garotinho Téo e a borboleta Eulália (primeiro caso); Joana (nome da espécie de inseto e da personagem) e a minhoca Mauro (segundo);

b) o cenário representa a natureza, tendo dois recursos ligados ao espaço, o ângulo médio de visão (ponto de vista) e o plano panorâmico (geral) (posicionamento dos elementos dentro da vinheta), com ênfase no lugar onde as personagens estão atuando;

c) temáticas características da experiência humana: na primeira, a introspecção de Téo sobre ser ele mesmo (vínculo com a construção

identitária); e, na segunda, o estresse, um problema recorrente na vida cotidiana.

Contudo, elas se diferenciam na organização narrativa: enquanto na tira livre se desenvolve o diálogo em uma única vinheta, sem linhas demarcatórias; na tira cômica, utiliza-se uma sequência narrativa com transições temporais e visuais que reforçam a construção da expectativa, em quatro quadros (dois planos de visão em uso). Assim, o desfecho da tira livre é inesperado, mas sem propósito cômico. Em contrapartida, na tira cômica, tem-se a intenção humorística.

A partir de uma amostra do gênero tira livre, por meio da série *Téo & o Mini Mundo*, percebe-se um afastamento do humor como parte de uma estratégia de construção narrativa. Isso ressoa consequentemente na percepção da complexidade humana, possibilitando que o leitor reflita sobre o desfecho que não tem um propósito cômico. Essa flexibilidade, que reúne as experimentações de sensações, permite que os quadrinistas abordem questões sociais e existenciais de maneira livre, vinculando a surpresa ao questionamento, à reflexão de qual lugar o humano precisa assumir.

Embora o formato de uma única vinheta não seja comum em tiras cômicas, ele não dispensa a organização dos balões de fala ou de outras estratégias para a construção da expectativa e o desfecho inesperado. Como demonstrado na tira 1, a disposição dos turnos conversacionais é essencial para a construção da narrativa, garantindo que, mesmo em um espaço único onde a ação ocorre, haja clareza na interação e no fluxo da história. Isso reforça que, embora exista liberdade criativa tão característica das tiras livres, há uma estrutura subjacente que sustenta a construção dos sentidos.

Enfim, a construção de uma identidade humana requer o encontro com a autenticidade e o exercício da escolha. Também está alicerçada na negação daquilo que se encontra e no confundir-se nas soluções aparentemente fáceis. Tudo isso é única e simplesmente humano.

Referências

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES, Maria Isabel. Um estudo sobre as histórias em quadrinhos: alguns princípios teórico-metodológicos. *In:* OLIVEIRA, Esther Gomes de *et al*. **Duas décadas de contribuição do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL.** Londrina: Eduel, 2023. p. 179-206.

BORGES, Maria Isabel. Tiras cômicas: personificação e humor. *In:* ENEIMAGEM - Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 6., e EIMAGEM - Encontro Internacional de Estudos da Imagem, 3, v. 13, 2017, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2017. p. 53-75. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2017/index.php/anais/. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial. linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CARMELINO, Ana Cristina; OLIVEIRA, Lolyane Cristina Guerreiro de; BORGES, Maria Isabel; RAMOS, Paulo Eduardo. Apresentação. **Signum**: Estudos da Linguagem, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, p. 7–13, 2024. DOI: 10.5433/2237-4876.2024v27n2p7-13. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/51706. Acesso em: 13 jan. 2025.

CURY, Caetano. **Téo & o Mini Mundo:** quentinho no coração. São Paulo: Edição do autor, 2022.

CURY, Caetano. Tira livre "Seja você mesmo". Publicação em: 18 jan. 2021, em: https://teoeominimundo.com.br/seja-voce-mesmo/seja-voce-mesmo/.
Republicação na antologia **Téo & o Mini Mundo**: quentinho no coração (CURY, 2022, p. 13).

CURY, Caetano. **Téo & O Mini Mundo** — página na rede social *Facebook***.** Disponível em: https://www.facebook.com/TeoEOMiniMundo. Acesso em: 15 jan. 2025.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução: Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GOMES, Clara. Tira cômica "A lógica do estresse". Publicação em: 7 jul. 2023. Disponível em https://bichinhosdejardim.com/logica-estresse/. Acesso em: 13 jan. 2025.

GOMES, Clara. **Os Bichinhos.** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/bichinhos-2/. Acesso em: 14 jan. 2025.

GOMES, Clara. **Bichinhos de Jardim** – página oficial. Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/. Acesso em 14 jan. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades e a política de representação. *In:* FERREIRA, Lucia Maria Alves; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill (Orgs.). **Linguagem, identidade e memória social:** novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-87.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RAMOS, Paulo. **Tiras livres**: um novo gênero dos quadrinhos. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2016.

RAMOS, Paulo Eduardo. Pontos de Fuga: Registros do Processo de Alargamento do Formato das Tiras. **9ª Arte (São Paulo)**, *[S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 85–103, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/136898. Acesso em: 13 jan. 2025.

RAMOS, Paulo. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

SANTANA, Maria Heloiza Alves Pereira. O protagonismo de Eulália na construção das tiras em Téo e o Mini Mundo, de Caetano Cury. **9ª Arte (São Paulo)**, *[S. l.]*, p. e219036, p. 1-17, 2024a. DOI: 10.11606/2316-9877.Dossie.2023.e219036. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/219036. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANTANA, Maria Heloiza Alves Pereira. A linguagem dos quadrinhos: desvendando a percepção do mundo dos humanos sob o olhar das personagens Téo e Eulália. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SARAIVA, Luciano Mendes (Orgs.). **Linguagens, Educação e suas interfaces.** v. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024b, p. 53-65. *E-book.* Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/08/EBOOK_Linguagens-Educacao-e-suas-Interfaces.-Vol.-3.pdf . Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessário. RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as**

histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-64.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 07-72.

A LÍNGUA DO MERCADO: ENTRE LINHAS E IDEOLOGIAS NEOLIBERAIS NO LIVRO *FACE-TO-FACE*

Saide Feitosa da Silva (UFAC) [1]
Rodrigo Almeida da Silva (UFAC) [2]

Introdução

Não é novidade que materiais didáticos têm sido utilizados para a transmissão não apenas de informações objetivas, mas, também, de valores culturais, econômicos, identidades e visões de mundo, muitas vezes alinhados com agendas imperialistas. Pesquisas sobre livros didáticos como veículos de disseminação de ideias têm se intensificado no campo educacional, especialmente na análise do discurso. Esses estudos, já apontados por Apple (1993), ressaltam que esses materiais desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, eles não servem apenas como fontes de conhecimento, pois atuam como instrumentos de disseminação de diferentes ideologias, razão pela qual, Apple argumenta que estes livros frequentemente refratam ideologias dominantes, influenciando a formação de subjetividades.

Stray (1994), aponta para sua faceta prioritária *per si*, reconhecendo-o como uma ferramenta educacional elaborada em conformidade com as orientações oficiais que regulamentam o Currículo Escolar, visando transmitir conhecimento de maneira clara e eficiente. Seu objetivo é proporcionar uma educação de qualidade em determinado período escolar. Na mesma direção, Sena (2016, p. 27) reforça essa perspectiva, afirmando que "o livro didático é um importante componente auxiliar no espaço pedagógico da sala de aula". Esses recursos são projetados não somente para facilitar o ensino, mas para alinhar o conteúdo com metas estabelecidas pelas

[1] Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Magistério Superior do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre. E-mail: saidefsilva@gmail.com.
[2] Graduando no Curso de Licenciatura Inglesa da Universidade Federal do Acre. Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. E-mail: almeida.rodrigo@sou.ufac.br

autoridades educacionais, contribuindo para a formação integral dos aprendizes.

Por outro lado, há pesquisadores que se opõem à concepção de que o livro didático é desenvolvido apenas para fins pedagógicos. Assim como Apple, Van Dijk (1993) compreende o livro didático para além desse propósito primário, considerando-o não só um meio de transmissão de conhecimentos em si, e o classifica como um instrumento que amplia a disseminação de determinadas ideias, de maneira explícita ou não. Essas ideologias podem incluir crenças sobre economia, cultura, história, sociedade e ciência, frequentemente reforçando estruturas de poder e visões de mundo dominantes.

É nesse pressuposto que concebemos nosso *corpus* de análise. Aliás, livros como *Face to Face*, por exemplo, prestam serviço para a formação de estudantes, tanto no aspecto cognitivo quanto na manutenção de valores culturais. Como veículo de ensino, ele transmite conhecimentos linguísticos de forma eficaz, atendendo demandas educacionais. Entretanto, também pode servir como meio propagador de doutrinas hegemônicas, no caso em estudo, refletindo valores e sistemas de pensamento dominantes que promovem o livre mercado, empreendedorismo, estado mínimo, consumo, individualismo, competitividade, entre outros, influenciando a percepção sobre a sociedade, conservando estruturas de poder, e, consequentemente, gerando desigualdades.

Nosso objeto de pesquisa, o livro *Face to Face*, mundialmente reconhecido no ensino de língua inglesa, destaca-se por sua qualidade metodológica, cativando jovens e adultos. Com foco no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – através de atividades práticas, ele coloca o aprendiz em situações reais de ensino, permitindo que seja produzido resultados consideráveis em curto prazo. À vista disso, para além de suas qualidades referenciais, este artigo se propõe a investigar a presença de artifícios discursivos na coleção, com especial atenção às ideologias neoliberais.

Para tal, esta pesquisa alinha-se a uma abordagem qualitativa, utilizando como mote teórico a Análise Dialógica do Discurso [ADD], conforme teorizada pelo Círculo de Bakhtin. Ancoramo-nos nos conceitos de discurso, heterodiscurso e, sobretudo, ideologia, em sintonia com os intelectuais russos e autores que tratam do tema. É

dentro da filosofia marxista da linguagem que buscamos analisar 'ilustrações neoliberais', com o fito de descaracterizar valores elitistas que promovem o ideário capitalista interpretar e organizar diferentes sociabilidades.

Neoliberalismo: uma cartilha de ideias elitistas

Como metodologia adotada, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), aplicada às obras educacionais pode ajudar na reflexão crítica das estratégias pelas quais o neoliberalismo, enquanto expressão discursiva do sistema econômico capitalista, dissemina seu ideário classista e oligárquico, visando à perpetuação do poder. Fundamentado em princípios hegemônicos, o neoliberalismo promove o consumismo, o individualismo, a precarização do trabalho, o livre mercado, a redução de gastos institucionais etc. Estas premissas neoliberais serão objetos de nossa investigação, na qual mobilizamos o dialogismo bakhtiniano por meio de conceitos como discurso, heterodiscurso e ideologia, à luz do que preconiza o Círculo de Bakhtin.

Sobre o capitalismo como modelo econômico podemos caracterizá-lo pela defesa à propriedade privada dos meios de produção, pelo livre mercado e pela busca indiscriminada do lucro como combustível das atividades humanas. Nesse sistema, os recursos são possuídos por corporações privadas que decidem como e onde investir suas divisas com expectativas de lucros relâmpagos. A competição entre empresas é uma característica central, que atua promovendo a inovação e a eficiência, enquanto os preços e a produção são determinados pela oferta e demanda de mercado (Marx, 1867; Harvey, 2005).

Já o neoliberalismo, dentro do sistema capitalista, constitui-se como uma ideologia política e econômica que surge no final do século XX, enfatizando políticas de livre mercado, desregulamentação, redução do papel do Estado na economia e promoção da globalização. Nele, advoga-se a privatização de serviços públicos, cortes nos gastos governamentais e flexibilização das leis trabalhistas (Harvey, 2005). Isso, conforme a visão do pensador Jessé Souza, pode ser atualmente denominado como uberização do trabalho ou precariado, caracterizado pela exploração indiscriminada da força de trabalho e pela eliminação de direitos trabalhistas da classe operária, que é quem

realmente produz riqueza. A lógica neoliberal sustenta, na visão burguesa, que a economia prospera melhor quando as forças sociais operam livremente, sem a interferência do Estado, acreditando que isso leva a um crescimento econômico sustentável e à eficiência dos mercados (Sousa, 2017).

Embora o capitalismo seja um sistema econômico mais amplo, o neoliberalismo se apresenta como uma forma específica de ideologia e prática dentro desse sistema, promovendo uma abordagem mais extrema do livre mercado. Essa prática busca minimizar a intervenção estatal, maximizando a liberdade de indivíduos e empresas, com a crença de que isso resultaria em maiores benefícios para a sociedade como um todo (Santos, 2007). Todavia, as críticas das epistemologias do sul revelam que essa estrutura econômica resulta na concentração de riqueza nas mãos de uma minoria e na pobreza vivida pela grande massa (Quijano, 2000). Este é o posicionamento que advogamos e objetivamos evidenciar em nosso estudo.

Dentro desse prisma econômico do capital, para entendermos como o neoliberalismo tem moldado as práticas sociais e educacionais, é fundamental explorar suas principais características e como elas influenciam diferentes esferas da sociedade. Efetivamente, o neoliberalismo, como ideologia econômica e política, enfatiza o individualismo, a livre iniciativa e a mínima intervenção do Estado na economia. Esta abordagem coloca o mercado como o principal regulador das relações sociais, promovendo a competição e a maximização dos interesses individuais como o catalizador do desenvolvimento econômico (Harvey, 2005).

Além do individualismo, o neoliberalismo também promove uma lógica orientada para o mercado, onde valores como eficiência, produtividade e lucratividade são privilegiados em detrimento de considerações sociais mais amplas (Brown, 2015). Essa orientação econômica tem implicações profundas na educação, moldando políticas educacionais que visam preparar indivíduos para o mercado de trabalho globalizado. Nesse contexto, o currículo escolar tende a ser orientado para competências específicas demandadas pelo mercado, em detrimento de uma educação crítica e humanística que muitas vezes ignorada.

A cultura do consumo é outra dimensão central do neoliberalismo, onde o valor de uma pessoa é frequentemente medido

pelo seu poder de compra e pela sua capacidade de consumir bens e serviços como afirma Bourdieu (1984). Isso se reflete na educação através da comercialização crescente do ensino superior, onde as universidades são vistas como empresas competitivas no mercado educacional global, buscando atrair estudantes e financiamentos através de estratégias de *branding* & *marketing.*

O multiculturalismo superficial promovido pelo neoliberalismo também merece destaque, pois enfatiza a diversidade cultural como um recurso econômico e de mercado, enquanto desconsidera as desigualdades estruturais e as relações de poder que permeiam as interações interculturais genuínas (Hall, 1992). Na educação, isso se traduz em políticas que valorizam a inclusão superficial de diferentes culturas sem questionar as hierarquias de poder subjacentes ou promover igualdade e justiça social.

Cabe destacar que, reconhecemos que existem outras características discursivas associadas às ideologias neoliberais, porém estudá-las em toda a sua extensão não constitui o objetivo deste estudo, visto que tal empreitada demandaria mais investigação e um período bem maior de tempo.

Assim, observamos que o impacto do neoliberalismo nas práticas sociais e educacionais deve ser analisado considerando suas influências tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na estruturação das instituições educacionais e nas oportunidades oferecidas a diferentes grupos sociais. À vista disso, o livro didático *Face to Face* será examinado nesse contexto como um veículo de disseminação dos princípios neoliberais. Este estudo, portanto, busca desvelar e produzir intelecções que questionem e descontruam esses discursos, os quais contribuem para a manutenção de uma sociedade marcada por injustiças e desigualdades sociais.

Conceitos em Diálogo: uma perspectiva bakhtiniana

Conforme mencionado, a análise de materiais didáticos é um campo de estudo importante para entendermos como as ideologias são propagadas através da educação. No contexto da globalização e do neoliberalismo, essa análise torna-se ainda mais relevante, pois revela como os valores e princípios hegemônicos são incorporados nos

textos que moldam a formação dos estudantes em quaisquer níveis, seja no ensino superior ou na educação básica.

Como ferramenta analítica nos valemos da Abordagem Dialógica do Discurso, fundamentada nos conceitos do Círculo de Bakhtin (CB). Essa abordagem enfatiza a natureza social e interativa da linguagem. O Círculo propôs que toda comunicação humana é essencialmente dialógica, o que significa que cada proposição é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de declarações futuras (Bakhtin, 1981). Este princípio de dialogismo sugere que os textos educacionais não são, portanto, apenas veículos neutros de informação, mas fundamentalmente arenas onde diferentes vozes e ideologias se entrecruzam e se confrontam.

Um pressuposto caro em nossa abordagem conceitual é a noção de discurso dentro da ADD. Em termos bakhtinianos, discurso é mais do que uma simples transmissão de informação; é uma forma de interação social que carrega valores, crenças e redes de pensamentos. Cada enunciado é uma manifestação de um discurso particular e é influenciado por contextos sociais, históricos e culturais (Bakhtin, 1981; Volóchinov, 2018). Assim, ao analisar o livro *Face to Face*, estamos investigando não apenas o conteúdo referencial explícito nele, mas também as mensagens implícitas, carregadas de valores subjacentes que influenciam e moldam compreensões de mundo.

Outro conceito pertinente em nossa linha de investigação é o heterodiscurso conforme preconiza o CB. Ele se refere à coexistência de múltiplos discursos dentro de um único texto, cada um representando diferentes perspectivas e interesses sociais. No caso de *Face to Face*, isso pode significar a presença de várias declarações que promovem a eficiência e a competitividade, refletindo valores neoliberais, ao lado de discursos sobre diversidade cultural e inclusão (Bakhtin, 1984). A análise desses enunciados pode denotar como diferentes ideologias são negociadas e como algumas vozes são privilegiadas em detrimento de outras.

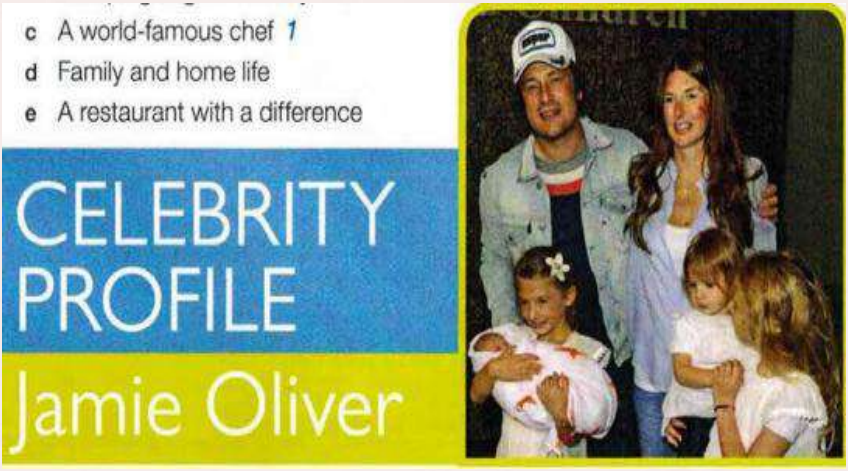
Outra noção, essencial para a elaboração de nossas reflexões sobre o estratagema argumentativo neoliberal na obra em questão, é o conceito de ideologia. Ideologia, no sentido bakhtiniano, não se resume apenas a um conjunto de ideias ou doutrinas, mas se configura como uma força social que molda e é moldada pela linguagem. As ideologias são incorporadas nos discursos e disseminadas através de

textos, contribuindo para a manutenção de relações de poder (Volóchinov, 2018). Nesse estudo, a análise ideológica busca identificar como princípios neoliberais, tais como individualismo, uberização do trabalho, e consumismo, entre outros, são naturalizados e apresentados como normativos.

Nesse prisma, a ADD será utilizada como ferramenta analítica para verificar como o livro *Face to Face* não apenas ensina habilidades linguísticas, mas também dissemina uma visão de mundo alinhada com os valores neoliberais. Por meio da leitura dialógica, da identificação das vozes e da análise de enunciados, investigamos como esses textos, escritos ou imagens – refratam e reforçam as ideologias dominantes. Essa análise crítica permite uma melhor compreensão do papel dos materiais didáticos na perpetuação de discursos hegemônicos e na formação de subjetividades alinhadas com o neoliberalismo.

A Lógica do Mercado: uma análise dialética neoliberal

I - Texto visual



Fonte: coleção *Face-to-Face*, livro – Pré-intermediário – Lição 1, p. 6

A expressão em inglês '*picture perfect*'[3] ilustra de forma incisiva a aplicação de artifícios neoliberais no material didático de nível pré-intermediário, onde a representação de uma 'família feliz e bem-

[3] Tradução: 'imagem/retrato perfeito'.

sucedida' é destacada. A imagem de Jamie Oliver com sua prole, apresentada, funciona como um complemento visual eficaz à narrativa textual que promove tais valores. A fotografia, com sua composição cuidadosa e estética atraente, reforça a noção de que o sucesso econômico e profissional é um caminho direto para a felicidade.

Essa representação não apenas idealiza Jamie Oliver como um modelo a ser perseguido, mas também destaca o *layout* e a referência ao seu nome e status social, que se apresentam mais proeminentes do que o próprio enquadramento de sua família, quase colocada em segundo plano. O retrato de uma linhagem realizada em todos os aspectos tende a reforçar a ideia de que o bem-estar é alcançado exclusivamente por meio do mérito individual. Essa narrativa meritocrática simplifica e romantiza o caminho para o sucesso, desconsiderando as complexas realidades socioeconômicas que influenciam as possibilidades de ascensão social.

A apresentação de Oliver, um renomado chefe de cozinha, ao lado de sua esposa e quatro filhos, todos sorridentes e bem-vestidos, projeta uma imagem de harmonia e qualidade de vida. Este 'padrão' exemplar não apenas glorifica a figura de Oliver como um parâmetro de conquista, mas, também, sugere que o triunfo pessoal é sinônimo de uma vida familiar feliz e estável.

Essa personificação do sucesso alinha-se com a ideologia neoliberal que valoriza o mérito individual e o empreendedorismo, implicitamente promovendo a ideia de que para alcançar o sucesso é necessário seguir padrões tradicionais de comportamentos, como o casamento convencional, e que a felicidade é principalmente derivada do êxito profissional e do acúmulo de riquezas. Essa visão ignora a multiplicidade de experiências outras, depreciando a diversidade de estilos de vida, além de diferentes meios de realização pessoal que não estejam exclusivamente ligados à glamorização econômica do protótipo de uma família tradicional.

A normatização de valores culturais é outro aspecto em relevo transmitido pela imagem. A família de Oliver, composta por membros caucasianos, é retratada de forma idealizada, o que pode reforçar uma visão conservadora e exclusiva de estrutura familiar. A ausência de diversidade étnica e socioeconômica na representação visual sugere uma norma implícita que pode ser interpretada como uma afirmação de que o sucesso e a felicidade são mais acessíveis ou legítimos para

certos grupos sociais. Essa normatização é uma característica típica dos discursos neoliberais, que frequentemente ignoram ou minimizam as disparidades estruturais e as barreiras sociais que enfrentam populações marginalizadas.

Além disso, a estética da imagem, que inclui vestimentas modernas e uma aparência asseada, pode ser vista como um apelo ao consumo e estilo de vida. A mensagem implícita indica que a conquista e a satisfação estão associadas a um determinado padrão societário, que inclui o progresso na carreira e a capacidade de consumir bens e serviços que compõem esse estilo de vida normatizado. Esse aspecto do discurso neoliberal enfatiza o consumo como um meio de expressão de identidade pessoal e status social, promovendo uma visão de mundo onde o valor do indivíduo é, em parte, medido por sua capacidade de participar do mercado de consumo.

Contudo, olhando para o reverso da medalha discursiva, é crucial considerar o que é dialógica e diametralmente silenciado por essa narrativa visual. A ausência de diversidade e a idealização de uma vida familiar específica excluem outras formas de realização pessoal que não se alinham com a narrativa neoliberal. Em outras palavras, perspectivas progressistas ou mais à esquerda, que poderiam enfatizar a importância da justiça social, da redistribuição de recursos e da solidariedade comunitária, estão proposital e implicitamente ausentes.

Essas ideologias outras poderiam oferecer uma crítica à visão neoliberal ao advogar que a promoção individual, fundamentalmente depende de estruturas sociais e econômicas que privilegiam alguns enquanto marginalizam a esmagadora maioria. Ao focar exclusivamente em histórias de sucesso individual, como a 'família tradicional exitosa' refratada na imagem, a narrativa neoliberal apaga as complexidades e desigualdades estruturais, promovendo uma visão simplista e otimista do progresso social.

A seguir analisamos o texto sobre Jamie Oliver, onde podemos nos lançar em outros aspectos neoliberais a partir da perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana.

II - Texto escrito

Jamie Oliver is one of the world's most famous chefs. You can watch him on TV in over 100 countries and read his recipe books in 29 languages. In fact, Jamie is the UK's second-biggest selling author of all time, after JK Rowling. There are also Jamie Oliver DVDs, food products, restaurants, magazines and apps for your phone. Jamie was born in Essex, England, on 27th May 1975. When he was only eight he started helping in the kitchen in his parents' pub. After Jamie left college, he worked at the famous River Cafe in London for three years. He made his first TV series, 'The Naked Chef', in 1999. Jamie quickly became a celebrity and in the same year he cooked lunch for the British Prime Minister. In 2001 Jamie opened a restaurant in London called Fifteen - but it wasn't a typical restaurant. Jamie took 15 young unemployed people and taught them to become chefs. The programme about the restaurant, Jamie's Kitchen, was on TV every week and became a big success. Jamie now has restaurants all over the UK and he is going to open restaurants in Australia and other countries around the world in the next five years. Jamie is also famous for his 'better food' campaigns. In 2005 he made a TV series called Jamie's School Dinners because he wanted schools to give children healthier meals. Because of Jamie's campaign, the British government agreed to spend an extra £280 million on school meals. In another series, Jamie's Ministry of Food, he helped people to stop eating fast food and taught them to cook meals using fresh ingredients instead. Jamie got married in June 2000 and he lives in London and Essex with his wife, Jools, and their four children. He loves travelling, playing the drums and riding around London on his scooter. At the moment Jamie is writing a new book of recipes, and when he's at home he enjoys relaxing with his family - as well as cooking, of course!

Fonte: fragmento sacado da coleção *Face-to-Face*, livro – Pré-intermediário – Lição 1, p. 6[4]

O perfil de Jamie Oliver, como apresentado no material didático, é um exemplo paradigmático de como discursos neoliberais são construídos e perpetuados. A narrativa destaca aspectos como o

[4] Não achamos necessária a tradução de todo o texto, apenas os fragmentos que foram usados para análise.

empreendedorismo, o mérito pessoal e a globalização, elementos centrais dessa ideologia. Analisando o texto mais cuidadosamente, podemos identificar como ele promove certos valores e suprime outros. A partir dos conceitos de heterodiscurso e ideologia no dialogismo bakhtiniano, podemos observar que o texto não é neutro, mas carrega [ou deveria carregar] uma multiplicidade de vozes que reverberam discursos preexistentes.

Aliás, o conceito de heterodiscurso, conforme desenvolvido por Bakhtin, sugere que o discurso é permeado por diferentes vozes e perspectivas que se entrelaçam e interagem, cada uma trazendo consigo suas próprias ideologias. No caso de Jamie, a ênfase no empreendedorismo e no mérito pessoal não surge de forma isolada, mas em consonância com discursos históricos que valorizam a autonomia individual e a eficiência de mercado.

Em outra perspectiva, pode-se perceber que a ideologia neoliberal subjacente é reforçada pela seleção e ênfase de determinados temas, como a globalização e o sucesso individual, enquanto outros aspectos, como as desigualdades estruturais e a importância da coletividade, são minimizados ou ignorados. A narrativa, portanto, não apenas reflete uma visão neoliberal, mas contribui para sua perpetuação ao omitir vozes que desafiam essa perspectiva. A seguir, examinamos acuradamente alguns outros aspectos neoliberais presentes no texto, utilizando lentes dialógicas para elucidar melhor suas implicações e nuances.

O texto inicia destacando a influência do 'notório' empreendedor: *"Jamie Oliver is one of the world's most famous chefs. You can watch him on TV in over 100 countries and read his recipe books in 29 languages*[5]." Essa ênfase na visibilidade global e na conquista de mercado refrata uma valorização do alcance e influência como indicadores de sucesso, um valor neoliberal que privilegia a expansão e o impacto econômico. Ao salientar a presença de Oliver em mais de 100 países e a tradução de seus livros de receitas em vinte e nove idiomas, o texto reforça a ideia de que o 'triunfo' autêntico é medido pela capacidade de penetrar mercados globais. Isso alinha-se com a ideologia neoliberal que valoriza a globalização e a disseminação de produtos e ideias além-fronteiras, impulsionando a noção de que o

[5] 'Jamie Oliver é um dos chefs mais famosos do mundo. Você pode assisti-lo na TV em mais de 100 países e ler seus livros de receitas em 29 idiomas.'

crescimento econômico e a influência internacional são os principais critérios de progresso.

Mais ainda, a narrativa implícita no excerto celebra o empreendedorismo individual e a competência de se destacar em um mercado competitivo. A popularidade de Jamie não é apenas apresentada como um resultado de suas habilidades culinárias, mas como uma consequência de sua capacidade de se promover e expandir sua marca. Este é um aspecto central da ideologia neoliberal, que coloca o indivíduo empreendedor como a figura central da economia, atribuindo ao 'mérito' pessoal e à iniciativa privada a função crucial na obtenção de lucro, escanteando de vez o papel do estado como ente gerador de possibilidades de ascensão social.

Ao destacar a trajetória de Oliver, o texto sugere que qualquer pessoa, com talento e esforço suficientes, pode alcançar o mesmo nível de reconhecimento e prosperidade, desconsiderando os recursos desproporcionais e as desigualdades estruturais enfrentadas pela maioria. Dessa forma, perpetua-se a ideia de que o mercado é um 'campo harmonizado' onde todos têm as mesmas oportunidades, ignorando as barreiras sistêmicas que afetam a mobilidade social.

A história de Jamie como 'patrão de si mesmo' também é central: *"In 2001 Jamie opened a restaurant in London called Fifteen - but it wasn't a typical restaurant. Jamie took 15 young unemployed people and taught them to become chefs."*[6] Aqui, a passagem exalta sua faceta empresarial com a abertura de um restaurante e, também, sua atuação em capacitar outros chefes, enfatizando a ideia de que o empreendedorismo pode ser uma solução para problemas sociais, como o desemprego. Isso está alinhado com a narrativa neoliberal de que soluções para problemas sociais podem ser encontradas através de iniciativas privadas e esforços próprios, apenas.

Essa ênfase na autoiniciativa e o resguardo do estado mínimo canoniza uma visão neoliberal que vê o empreendedorismo como a chave-mestra para a solução das mazelas sociais. A história do empresário meritório que utiliza suas habilidades e recursos para criar oportunidades para jovens desempregados assenta tal ideologia. No entanto, essa narrativa pode obscurecer a importância fundamental de políticas públicas e da intervenção estatal na mitigação das

[6] 'Em 2001, Jamie abriu um restaurante em Londres chamado Fifteen - mas não era um restaurante típico. Jamie selecionou 15 jovens desempregados e os ensinou a se tornarem chefs.'

iniquidades sociais. Ao glorificar soluções individuais, desvia-se a atenção das estruturas de poder e das disparidades sistêmicas que perpetuam injustiças e desigualdades.

A crença de que iniciativas privadas são suficientes para resolver problemas sociais ignora a complexidade das questões que muitas vezes exigem uma resposta coordenada e sustentada do Estado. Isso pode levar a uma diminuição do apoio a programas sociais e a uma erosão dos mecanismos de proteção social, resultando em uma sociedade onde apenas os que têm acesso a recursos podem prosperar, enquanto os mais pobres continuam a enfrentar barreiras intransponíveis de promoção social.

O texto também espraia a ideia de autossuficiência e responsabilização individual, características-chave do neoliberalismo. A história de Jamie é contada de forma a destacar sua autodeterminação e resiliência. Sua trajetória apresenta-se como o resultado de sua iniciativa e habilidades próprias, sugerindo que o sucesso é acessível a qualquer um que esteja disposto e preparado, como sugerido na sequência de êxitos pessoais:

> After Jamie left college, he worked at the famous River Cafe in London for three years. He made his first TV series, The Naked Chef, in 1999. Jamie quickly became a celebrity and in the same year he cooked lunch for the British Prime Minister[7].

Outra faceta apresentada é a variedade discursiva, ou a falta dela. Apesar da aparente diversidade de experiências presentes no texto, há uma presumida exclusão de outras vozes e perspectivas. A narrativa não questiona as estruturas sociais e econômicas que facilitaram a mobilidade social de Jamie. Ao exaltar um modelo de sucesso que se baseia na lógica do '*self-made man*',[8] o texto obscurece diametralmente questões como disparidade de oportunidades, barreiras socioeconômicas e o papel do apoio comunitário e estatal.

---

[7] Depois que Jamie saiu da faculdade, ele trabalhou no famoso River Cafe em Londres por três anos. Ele fez sua primeira série de TV, *The Naked Chef*, em 1999. Jamie rapidamente se tornou uma celebridade e, no mesmo ano, preparou o almoço para o Primeiro-Ministro britânico.

[8] A expressão 'self-made man' pode ser traduzida como 'homem que se fez por si mesmo' ou 'homem autodidata'. O termo refere-se a uma pessoa que alcançou sucesso, riqueza ou reconhecimento por meio de seus próprios esforços.

Nessa mirada, a análise dialógica nos permite ver como o texto e a imagem podem dialogar dialeticamente com outras ideologias, especialmente progressistas. Por exemplo, a ausência de discussão sobre condições de trabalho, desigualdades estruturais que afetam desempregados, ou uma crítica ao consumismo e à globalização são aspectos que refletem um apagamento de perspectivas outras que questionariam ou ofereceriam alternativas à narrativa neoliberal dominante presentes nos dois textos [escrito e imagem].

Aliás, as narrativas promovem uma visão de mundo onde o mercado e as escolhas individuais representam a força motriz para progresso social. Em contraste, perspectivas progressistas que poderiam enfatizar a importância de políticas públicas, redistribuição de recursos e responsabilidade social são minimizadas ou apagadas consistentemente. Essa ausência de vozes alternativas é uma característica importante dos discursos hegemônicos, que buscam manter o *status quo* ao apresentar uma visão de mundo homogênea e aparentemente incontestável.

Algumas Considerações

A análise dos fragmentos visual e textual do livro *Face-to-Face* revela como as ideologias neoliberais estão profundamente enraizadas em materiais didáticos contemporâneos. A partir da imagem idealizada de Jamie Oliver e sua família até a narrativa de sua trajetória profissional, fica evidente a exaltação de valores como o mérito individual, o empreendedorismo e o sucesso medido pelo alcance global e pelo consumo.

Essas representações, ainda que sutis, contribuem para reforçar uma visão meritocrática e homogênea de sucesso e felicidade, desconsiderando as desigualdades estruturais e as diversas formas de realização pessoal e social. O discurso neoliberal enfatiza a capacidade individual de superar adversidades por meio do esforço pessoal, ao mesmo tempo em que silencia outras vozes que poderiam propor alternativas mais coletivas, inclusivas e críticas à lógica do mercado.

A ausência de diversidade étnica, socioeconômica e cultural na imagem e no texto analisados reforça a normatização de padrões tradicionais de família e comportamento, enquanto o consumo é apresentado como um marcador essencial de status e identidade. A

estética e a narrativa presentes no material didático não apenas refletem a ideologia neoliberal, mas, também, perpetuam sua hegemonia ao omitir críticas ou perspectivas alternativas.

Dessa forma, a análise dialógica baseada na perspectiva de Bakhtin demonstra que os discursos presentes em materiais educacionais não são neutros, mas carregam valores e ideologias que moldam a percepção dos aprendizes. É essencial, portanto, que educadores e pesquisadores continuem a questionar e problematizar tais conteúdos, buscando criar espaços para um aprendizado mais crítico e plural.

Referências

APPLE, Michael W. Ideology and Curriculum. 2. ed. Nova York: Routledge, 1993.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 4 eds. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].

BAKHTIN, Mikhail M. **The Dialogic Imagination:** Four Essays. Edited by Michael Holquist, translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press. 1981.

Bakhtin, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics.** (C. Emerson, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. 1984.

BAKHTIN, Mikhail M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist, translated by Vern W. McGee. University of Texas Press. 1986.

BOURDIEU, P. **Distinction:** A Social Critique of the Judgement of Taste. Harvard University Press. 1984.

BOURDIEU, P. **Acts of Resistance:** Against the Tyranny of the Market. The New Press. 1998.

BRANDÃO. H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** 3.ed. Campinas, SP: UNICAMP: 1994.

BROWN, W. **Undoing the Demos:** Neoliberalism's Stealth Revolution**.** Zone Books. 2015.

HALL, S. **The West and the Rest:** Discourse and Power**.** In S. Hall & B. Gieben (Eds.), Formations of Modernity (p. 275-320). Polity Press. 1992.

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism.** Oxford University Press. 2005.

HOLQUIST, Michael. Dialogism: Bakhtin and His World. Routledge. 2002.

MARX, K. **Capital:** Critique of Political Economy. Progress Publishers. 1867.

QUIJANO, A. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America.** Nepantla: Views from South. 2000.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais,** (78), 89-130. 2007.

STRAY, C. **Paradigms regained: Towards a historical sociology of the textbook.** Journal of Curriculum Studies, 26 (1), 1-29. 1994.

SENA, Odenildo. **Mazelas do Livro Didático**. Manaus: Valer, 2016.

VAN DIJK, T. A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse and Society,** 4 (2), 249-83. 1993.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin**). Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

SILVA. S.F. **Imagens do Caribe Anglófono:** identidade, lutas e história da Jamaica nas obras - The white witch of Rosehall e Jane's career: a story of Jamaica, de Hebert De Lisser. Rio de Janeiro, 2022.

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. São Paulo: LeYa, 2017. 240 p. ISBN 978-8544104881.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS PARLENDA E TRAVA-LÍNGUA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Carla Ramos de Paula (Unesp) [1]
Danieli Winck Iijima Nardelli (Prefeitura Municipal de Cascavel-PR) [2]

Introdução

O presente trabalho discute acerca das possibilidades de exploração de textos lúdicos na alfabetização. O objetivo é promover o debate, suscitar questionamentos e posicionamentos acerca do tema alfabetização por meio do texto.

Fundamentamo-nos nos pressupostos da linguagem bakhtiniana, em especial no diálogo com Geraldi (2006), sobre as concepções de linguagem, e com Soares (2014), ao pensarmos no processo de alfabetização.

Para tanto, destacamos brevemente como a alfabetização tem se delineado historicamente e apontamos como o ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização está pautado no Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel. E, por fim, apresentamos algumas possibilidades de exploração dos gêneros discursivos: a parlenda e o trava-língua.

Alfabetização: uma breve trajetória

De acordo com Soares (2014), a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de seus padrões, ou seja, "a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por

[1] Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. E-mail: carla.paula@unesp.br.
[2] Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. E-mail: danieli.nardelli@educacao.cascavel.pr.gov.br.

grafemas, os fonemas da fala" (Soares, 2014, s.p). Portanto, o objetivo do processo de alfabetização é a apropriação da leitura e da escrita, isto é, que os sujeitos compreendam como nosso sistema alfabético funciona, dominando as habilidades de leitura e escrita de modo crítico.

A alfabetização é a expressão de uma construção histórica, ou seja, é o resultado das relações estabelecidas em sociedade ao longo do tempo. Assim, a alfabetização que temos na atualidade reflete uma trajetória historicamente delineada.

De acordo com Mortatti (2008), o movimento histórico da alfabetização no Brasil pode ser compreendido em quatro momentos: o primeiro, compreende o período de 1876 a 1890 – em que se travava o debate entre o 'novo método' da palavração e os 'antigos' métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo envolve o período de 1890 a meados de década de 1920 – que focava o debate entre o 'novo' método analítico e o os 'antigos' métodos sintéticos; o terceiro abrange desde meados dos anos de 1920 até o final da década de 1970 – em que o debate dava-se entre os 'antigos' métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os 'novos' testes ABC, para verificação da maturidade e introdução dos 'novos' métodos mistos; e o quarto inclui meados da década de 1980 a 1994 – momento em que se debatia a 'nova' perspectiva - construtivista e os 'antigos' testes de maturidade e os 'antigos' métodos de alfabetização.

Mortatti (2010), em novos estudos[3], aponta que a partir de 1980, houve um movimento de questionamento em relação ao sucesso no ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita, uma vez que nessa etapa do aprendizado escolar se concentrava a grande maioria da população brasileira de origem pobre que apresentava fracasso na escola.

Logo, com o intuito de uma resposta a essa problemática, segundo a autora foram adotados pelo menos três modos teóricos principais como forma "[...] de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente, construtivismo, interacionismo linguístico e letramento" (Mortatti, 2010, p. 331).

---

[3] Mortatti encerrou o 4º momento em 1994 dado o encerramento daquela pesquisa, logo, em trabalhos posteriores a autora realizou ensaios de continuação das discussões mais recentes desse momento.

Na perspectiva construtivista, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, há a defesa da aprendizagem da língua escrita como processo de construção da representação do sistema linguístico pela criança, "[...] a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação" (Ferreiro, 1994, p. 102).

No que diz respeito ao interacionismo linguístico, que tem como um dos seus expoentes no Brasil o estudioso Geraldi, a linguagem é concebida como interação social, uma forma de "interação humana, como lugar de constituição de relações sociais" (Geraldi, 2006, p.43).

E, no que compete ao letramento, trata-se de um tema presente desde os anos de 1980, com destaque na década de 1990, e atualmente presente, no campo da educação. Destacamos que, o letramento defende a necessidade do processo escolarizado da aprendizagem da língua escrita ampliar a compreensão de alfabetização, e preconiza o uso da leitura e da escrita voltado para as práticas sociais que exijam o seu domínio. De acordo com Soares (2004), o sujeito em estado de letramento não é somente aquele que lê e escreve, mas aquele que emprega a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Conforme exposto, compreendemos a alfabetização como resultado de um processo histórico, que por sua vez, está em transformação contínua. Esse movimento tem sido construído a partir de rupturas, de transição e as respostas estão sendo delineadas nas relações sociais, no processo de alfabetizar e de modo concomitante e dialético na reflexão teórica-metodológica sobre esse processo.

É comum circular socialmente um discurso que faz a crítica aos antigos fazeres pedagógicos em alfabetização, contudo o problema se agrava quando compreendemos como não devemos proceder no trabalho pedagógico com a alfabetização. Entretanto, o que ou como devemos fazer, não está de fato claro.

Acreditamos que o cenário atual da alfabetização está desenhado de um modo um pouco caótico, pois, estamos diante de uma enxurrada de discursos veiculados a partir dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e currículos, que preconizam o ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização com ênfase na perspectiva do letramento e a exploração dos diversos

gêneros discursivos, o que na escola se alarma e chega com os corriqueiros bordões "alfabetizar letrando" e "alfabetizar por meio dos textos".

Diante dessa caoticidade, acreditamos que há a necessidade de uma ampla discussão do modo "como ocorre o processo de alfabetização por meio do texto", ressaltamos que defendemos essa discussão não no sentido da criação de uma "receita", ou "manual/cartilha" de como proceder em sala de aula, mas porque acreditamos ser necessário um movimento que congregue discussões que contemplem o diálogo entre as pesquisas e as práticas alfabetizadoras, ou seja, urge a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que contemplem um trabalho rigoroso, o qual demonstre a articulação teórico-metodológica entre as teorias desenvolvidas nas universidades e de fato a práxis na alfabetização.

Defendemos a alfabetização fundamentada na concepção de linguagem dialógica: a linguagem como modo de interação humana, que ocorre entre sujeitos historicamente localizados. Geraldi (2006), ao defender tal concepção, pontua: "[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo" (Geraldi, 2006, p. 42).

Assim, a práxis docente, nessa perspectiva de compreensão da linguagem, considera o texto indispensável para um trabalho com a apropriação da leitura e da escrita, uma vez que "[...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correios de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (Bakhtin, 2011, p. 268).

Portanto, acreditamos na exploração dos textos lúdicos como possibilidade de oportunizar aos alfabetizandos o acesso ao mundo da leitura e da escrita de modo prazeroso e, ao mesmo tempo, como um texto expressivo das relações estabelecidas em sociedade.

A seguir, pontuamos como o ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização é concebido pelo Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel.

O ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização no Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel

O currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel organiza e sistematiza, cuidadosamente, os conteúdos pertinentes dos componentes curriculares, e representa um documento norteador de pesquisa e fundamentação da prática docente para os Anos Iniciais e demais estudiosos da educação.

Em relação ao trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, o documento ressalta a concepção de linguagem que sustenta o currículo. Destaca ser a linguagem um elemento característico do campo simbólico e essencial na formação do homem como ser social, tendo em vista que, ela é um dos elementos que permite ao homem comunicar-se e interagir com o outro, assim:

> [...] entende-se que a linguagem é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados. Logo, ao conceber a linguagem como forma de interação, reporta-se ao texto como unidade de ensino e aos gêneros discursivos como instrumentos que possibilitam a interação por meio do uso da linguagem (Cascavel, 2020, p. 347).

O ensino da Língua Portuguesa – Alfabetização se apoia na concepção dialógica de linguagem. Essa perspectiva de linguagem assevera que é necessário compreendê-la na sua dimensão interlocutiva e dialógica. Interlocutiva na medida em que se estabelece em construção, assim como dos próprios sujeitos, que como ela medeiam suas relações sociais.

> [...] a linguagem se configura como lugar de construção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, ainda, como uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e representações, configurando-se portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sóciohistórico e ideológico (Cascavel, 2020, p. 348).

Ao trabalhar com a Língua Portuguesa o professor deve compreender que a concepção de homem consiste em um ser que se constitui na e pela interação, ou seja, inserido na complexa rede de relações sociais e dialógicas (Cascavel, 2020). Logo, não deve-se

enfatizar unicamente as regras, normas e códigos da língua, pois, os sujeitos não são meros reprodutores dessas convenções, mas parte constituinte das modificações em teia social.

Desse modo, a linguagem se estabelece como dialógica, pois, a interação com o outro ocorre por meio de enunciados estabelecidos nos discursos no interior das relações sociais, por meio de sujeitos historicamente localizados. Contudo, não na simples enunciação de um diálogo, uma vez que, "há que se considerar a existência de uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, sendo inevitavelmente também a palavra do outro" (Cascavel, 2020, p. 348).

Quem dialoga, o faz carregado por valores de outros diálogos, isto é, só é possível dizer com base no que já foi dito. Assim, compreende-se que o discurso de alguém "é pautado no discurso do outro", pois, por mais que se possa escolher um discurso, o sujeito o elabora pautado nas ideias de outros sujeitos (Cascavel, 2020).

Nesse sentido, o Currículo para Rede Municipal estabelece a linguagem como um lugar de interação humana, isto é, de interação entre diferentes interlocutores oriundos de determinado momento histórico, e que, em seus discursos repercutem enunciações de outrem. Portanto, o discurso é entendido como uma manifestação ideológica.

Considerando a amplitude da linguagem na formação humana, seu trabalho no espaço escolar ramifica-se em quatro práticas de linguagem/eixos que estruturam o trabalho mediado pelo professor: Oralidade; Leitura/Escuta; Produção de Textos/Escrita e Análise Linguística/Semiótica.

A Oralidade deve ocorrer com frequência em sala de aula e ter a mesma atenção com a produção escrita no processo de aprendizagem do aluno. As duas são modos linguísticos de diferentes expressões, ou seja, são momentos discursivos. Esses momentos de interação e interlocução entre interlocutores, isto é, o discurso oral, é fundamental, pois, assim como a linguagem escrita ocorre em um processo gradual de apropriação.

Essa produção, considerada como uma forma de exteriorizar ideias cabíveis de diferentes interpretações por parte do ouvinte denota reações diversas, possibilitando que, a partir dessas reações, o sujeito possa modificar ou não o seu discurso de acordo com a sua

intenção. Desse modo, enriquecer e aprimorar o discurso, trabalhando em sala de aula com a produção oral, possibilita

> [...] alargar as possibilidades de interlocução por meio da língua oral, (permitindo) ao aluno entender que esse uso é determinado pelas diferentes situações de imersão social. Compete ao professor propor, desde a alfabetização, tarefas que permitam a ampliação de vocabulário do aluno até o emprego da oralidade nos mais diversos contextos (Cascavel, 2020, p, 353).

O eixo da Leitura/Escuta evidencia a linguagem escrita, isto é, os enunciados como uma das formas de objetivação dos significados apropriados do mundo. Para que um enunciado tenha sentido é necessário que o sujeito já tenha se apropriado dos enunciados existentes na sociedade.

Diante disso, o trabalho com a leitura em sala de aula, mediado pelo professor, deve formar leitores que percebam os significados, os sentidos dos enunciados, entendendo que "[...] a leitura se consolida na compreensão, na (re)significação dos sentidos instituídos pelo autor e nos reenunciados produzidos pelo leitor. Ler, nesse caso, pressupõe sempre a consonância de dois sujeitos: daquele que escreve/fala e daquele que lê/ouve" (Cascavel, 2020, p. 358).

Os gêneros discursivos constituem material verbal de trabalho, e o contato com diferentes gêneros para debater a mesma temática contribui com a elucidação de pontos de vistas e posicionamentos diferentes. Já o professor deve assegurar aos alunos leituras que representam a realidade de forma mais abrangente e profunda para que ampliem seu universo cultural, que permitirá ao aluno, também o contato com objetos da cultura humana (Cascavel, 2020).

O eixo da Produção de Textos/Escrita deve ser trabalhado pelo professor como uma reflexão da própria linguagem. O aluno deve ter condições de expressar e analisar por escrito o que pretende enunciar e, concomitante com este eixo, a análise Linguística/Semiótica consiste em reestruturar de modo coletivo ou individual os textos produzidos pelos alunos.

Essa reestruturação, mediada pelo professor, deve dar ênfase a um aspecto, ou seja, um conteúdo por vez, por exemplo: pontuação, paragrafação, coesão e coerência, acentuação, entre outros, de

acordo com os objetivos previamente traçados pelo professor em seu planejamento.

Em síntese, o ensino da Língua Portuguesa/Alfabetização consiste em compreender o uso da língua, e assim como todos os outros componentes, torna-se necessária para instrumentalizar os alunos, no sentido de torná-los cidadãos capazes de com ela ler as relações sociais e capazes de agir no jogo da trama social.

Alfabetizando por meio de textos: possibilidades

Corroboramos o posicionamento do currículo e acreditamos que a concepção de linguagem como forma de interação social possibilita aos professores um modo de trabalho com a linguagem comprometido com a formação de alunos, capazes de ler/escrever e analisar, de modo crítico, os discursos que circulam na sociedade.
Considerando a ampla variedade de textos disponíveis e possíveis de serem abordados no processo de alfabetização, aqui, elegemos em especial, uma parlenda e um trava-língua, uma vez que acreditamos que tais textos são repertórios que contribuem ricamente nesse processo de apropriação da leitura e escrita e expressam a linguagem em sua dinamicidade e vivacidade. Logo, definiremos, a parlenda e o trava-língua como gêneros discursivos que correspondem como formas possíveis de manifestação de linguagem.

A seguir, uma parlenda, acompanhada de possíveis abordagens metodológicas[4]. O professor poderá questionar os alunos sobre parlendas, a partir de indagações, como, por exemplo: vocês conhecem o gênero parlenda? Vocês já ouviram/leram parlendas? Caso sim, quais? Oportunizar que os alunos se expressem por meio da oralidade com intuito de introduzir esse texto:

FUI PASSAR NA PINGUELINHA
CHINELINHO CAIU DO PÉ
OS PEIXINHOS RECLAMARAM
QUE CHEIRINHO DE CHULÉ
(Desconhecido)

[4] As possibilidades de encaminhamentos didáticos foram sistematizadas com foco no trabalho pedagógico direcionado aos alunos do 2° ano do Ensino Fundamental I.

Por meio desse texto, podemos explorar a oralidade a partir da leitura oral coletiva do texto impresso em letra grande (cartaz), o professor poderá apontar com a régua cada palavra, linha a linha no cartaz; a parlenda também poderá ser cantada com os alunos.

Após a apresentação da parlenda, o professor poderá desenvolver um trabalho de contextualização do texto, explorando alguns pontos, como: – Quem escreveu a parlenda; – Com qual intenção; – Para quem; – Que tipo de texto é esse? Explicar aos alunos que as parlendas são textos curtos, que fazem parte da tradição popular, transmitidos oralmente e que constituem a cultura. São fáceis de memorizar e carregam o humor e rimas presentes. Expor aos alunos que a parlenda é constituída de versos (linhas) os quais formam uma estrofe (contar com os alunos os versos da parlenda).

Como a parlenda remete a um emaranhado de construção de sentidos pelo leitor, o professor poderá instigar e ampliar o repertório inicial do aluno acerca da parlenda. Assim, o professor deverá questionar o que é uma "pinguelinha"? Pesquisar no dicionário e ler com os alunos que pinguela é uma espécie de ponte improvisada sobre rios, córregos com troncos ou madeira, geralmente estreita. Questionar o uso da palavra "Fui", quem é esse sujeito da parlenda, (oculto-eu). Problematizar o motivo de o chinelinho ter caído do pé (verificar as possibilidades de sentido dos alunos, se eles articulam a provável razão da ponte ser improvisada ou outros motivos diversos, como a pessoa que fez a travessia ser distraída, dentre inúmeras outras leituras possíveis.

Problematizar com os alunos o motivo de o autor dizer que os peixinhos reclamaram do chulé, possibilitar, por meio de questionamentos, como "os peixinhos reclamam?" que o aluno consiga compreender que a parlenda faz um jogo com as palavras com o intuito de provocar o humor no texto e o riso no leitor.

Todo esse trabalho demonstra esse texto como uma manifestação social, ou seja, essa parlenda expressa relações que acontecem na sociedade, isto é, o aluno não irá simplesmente ler ou decorar a parlenda por si própria, mas compreenderá os sentidos ali presentes como expressão da interação social.

Em seguida, um encaminhamento possível é a entrega de uma cópia impressa da parlenda aos alunos, e, uma possibilidade de trabalho com a leitura é a exploração das rimas presentes (pé-chulé;

chinelinho-cheirinho). O docente poderá questionar aos alunos outras rimas referentes às palavras citadas e anotá-las na lousa para o registro no caderno, com intuito da sistematização da escrita.

Ainda no eixo da escrita, pode ser realizada uma lista de palavras, a ser registrada no caderno, a partir das palavras da parlenda, por exemplo: (1- pé, 2- fui, 3- caiu, 4- chinelinho, 5- peixinhos, 6- passar, 7- pinguelinha, 8- reclamaram, 9-cheirinho, 10- que).

Em relação à análise linguística, os alunos poderão colorir os espaçamentos entre as palavras da parlenda. O professor poderá falar algumas palavras e os alunos as circularem; outra possibilidade de encaminhamento é a exploração das palavras com: ch e nh; a parlenda poderá ser entregue separada por partes e os alunos poderão montá-la em sequência.

Outro exemplo, que constitui um jogo verbal de leitura envolvendo rapidez e agilidade, são os trava-línguas. Pode ainda, inicialmente, ser trabalhado na oralidade com um tom de brincadeira em sala de aula ao pronunciá-los, pois, por constituir-se de frases curtas com difícil pronúncia, diverte os seus ouvintes. Destacamos um exemplo:

> — ALÔ, O TATU TÁ AI?
> — NÃO, O TATU NÃO TÁ.
> — MAS A MULHER DO TATU TANDO É O MESMO QUE O TATU TÁ.
> (Desconhecido)

É um texto que pode ficar exposto em sala de aula, em cartaz confeccionado pelo professor com desenhos temáticos que instiguem e explorem a imaginação dos alunos, ou por outro lado, os próprios alunos podem ilustrar o texto e expor em sala de aula, pois, a ilustração exige uma elaboração mental e interpretação dos fatos, importantíssima no processo de alfabetização.

Ao ser sucintamente trabalhado no eixo leitura, pode-se explorar a leitura coletiva, com ênfase no ritmo e entonação, observando os sinais de pontuação do gênero. Os questionamentos, após o conhecimento do texto, do que se trata é pertinente e pode ser diverso. É necessário ouvir as percepções dos alunos. Realizar algumas indagações, tais como: – Quem está sendo requisitado pela ligação? – Por que não foi o Tatu que atendeu? – Por que será que ele não está em casa? – Quem atendeu a ligação? – Quem pode estar ligando para o

Tatu? (Pode-se eleger alguns animais e desenvolver uma votação em sala de aula, com o desenvolvimento de gráficos) – O que ele/ela quer? – Qual foi a resposta de quem atendeu? Discutir que a expressão: "*Mas a mulher do Tatu tando é o mesmo que o Tatu tá*"? Significa mencionar que quem está ligando poderia deixar recado.[5]

O conteúdo relacionado aos meios de comunicação[6] também pode ser explorado, juntamente com a indagação: a sociedade sempre utilizou o telefone como meio de comunicação? Como as pessoas faziam para se comunicar ao estarem longe umas das outras, antes de utilizarem o telefone?

No eixo da escrita, pode-se explorar uma bateria de palavras com os nomes dos supostos animais que poderiam querer entrar em contato com o Tatu. É possível desenvolver uma lista de nomes de outros animais que iniciem com a letra "T". No trava-língua impresso, pode-se colorir todas as palavras que iniciem com "T". Outra possibilidade é destacar no texto a palavra com o maior número de letras. Se o trabalho for desenvolvido em uma turma que está iniciando o traçado da letra cursiva, uma sugestão é reescrever o trava-língua em letra cursiva no caderno, com mediação do professor, observando o traçado correto de cada letra.

Em análise linguística, o trava-língua pode ser reescrito abordando a norma culta da Língua Portuguesa, substituindo as expressões como "tá" e "tando", por "está" e "estando". Antes dessa reescrita, cada aluno pode identificá-las e colori-las no texto. Nesse aspecto, o professor pode explicar que o modo escrito na parlenda corresponde a um modo de falar do cotidiano.

Explorar os sinais de pontuação e o uso do travessão na fala de personagens também é uma possibilidade a partir deste texto curto. O professor pode, ainda, sugerir aos alunos a produção de um texto coletivo que revele quem ligou ao tatu e sobre o que se tratava a ligação.

---

[5] Há também a possibilidade da discussão não se tratar de animais, pois, ora Tatu pode ser o "apelido" de uma pessoa, tratando-se de uma interlocução social. E se caso a discussão perpassar pelo viés de animais, após o trabalho com o trava-língua, o professor pode explorar um texto científico que trate sobre as características, habitat, alimentação, curiosidades do animal apresentado no trava-língua e suscitar novos aspectos metodológicos.

[6] Pode ser esta uma possibilidade de articulação da disciplina de Língua Portuguesa/Alfabetização com a disciplina de História, no que se refere ao aprofundamento sobre os meios de comunicação existentes ao longo do tempo.

Apontamos que os aspectos metodológicos propostos aqui não se findam, são apenas algumas possibilidades do trabalho com a Língua Portuguesa/Alfabetização. Ressaltamos, também, que a seleção de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve ser criteriosa e previamente planejada, ao contrário, não passará de um requisito para se trabalhar sílabas ou letras. A escola tem a função de possibilitar aos alunos o conhecimento mais rico e elaborado objetivado pela humanidade. Logo, o trabalho com os gêneros deve acrescentar conhecimentos e possibilitar aos alunos a reflexão da realidade objetiva que estão inseridos, não numa perspectiva de reprodução, mas ao contrário de superação (Batistel *et al.*, 2016).

Considerações

É notório que, socialmente, circula nos discursos atuais (por meio de referenciais, orientações, diretrizes e currículos) a defesa de que o processo de apropriação da leitura e da escrita exige a inserção do aluno em situações que promovam a compreensão da linguagem como modo de interação nas relações sociais. Assim, tornam-se imprescindíveis as discussões que promovam o diálogo teórico-metodológico a partir do trabalho com textos no processo de alfabetização.

Nesse sentido, pontuamos uma leitura, dentre outras possíveis, de abordagens com uma parlenda e um trava-língua, pois, acreditamos que tais textos expressam as relações estabelecidas em sociedade, e por meio do trabalho pedagógico do professor é possível oportunizar aos alunos o acesso ao mundo da leitura e da escrita de modo prazeroso.

Ao expressar a linguagem, em sua real condição de dinamicidade e vivacidade, possibilitamos aos alunos compreenderem a língua como essencial na formação do ser humano como um ser social, tendo por ela a possibilidade de apresentação/representação do/no mundo. Por isso, faz-se necessário uma postura não de passividade, mas de crítica, de questionamentos diante dos enunciados que circulam socialmente, a fim de desvelar as intenções do enunciador e, quem sabe, repensá-las objetivando novos enunciados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTEL, Silmara Siqueira *et al*. O trabalho Pedagógico na Disciplina de Língua Portuguesa na Perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. IN: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

CASCAVEL. Secretária Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Vol. II: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. Ed São Paulo: Ática, 2006.

MORTATI, Mária do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago, v. 10 n.44. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2024.

MORTATI, Mária do Rosário Longo. A"querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: questões para metodizar o debate. **Revista ACOALFAplp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. Ano III, n. 5. 2008. Disponível em: http://www.acoalfaplp/a003n005sumarioindex.html. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

PROCESSAMENTO FONOLÓGICO DA FRICATIVA INTERDENTAL SURDA /θ/ POR BRASILEIROS FALANTES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Taís da Paz Soares Oliveira (UFPB) [1]
Laís Dorací Soares Oliveira (UFPB) [2]

Introdução

A compreensão oral das palavras pelo ser humano pode ser fundamentada nos traços distintivos que compõem os fonemas de uma língua (Stevens, 2002). Os traços distintivos, por sua vez, são conceituados como a unidade mínima de segmentos linguísticos, isto é, um conjunto de características acústicas e articulatórias que compõe cada fonema e o diferencia dos outros (Chomsky; Halle, 1968). No processamento fonológico, quando apresentado a sinais acústicos da fala, o ser humano os converte em representações discretas em termos de segmentos fonológicos.[3]

Além de caracterizar o fonema, tais traços permitem delinear limites à estrutura particular de cada língua, considerando que "quanto mais restrições houver, mais fácil se torna a tarefa de identificar o sistema da língua" (Bisol, 1999, p. 18). Cada língua, então, possui alguns dos traços distintivos entre os que o trato vocal pode pronunciar. Nesse sentido, quando comparamos os fonemas presentes na língua espanhola e na língua portuguesa, notamos a presença do fonema interdental não vozeado /θ/, presente no

[1] Mestranda em Linguística (PROLING/UFPB/CAPES). Graduada em Letras- Espanhol (UFPB); Universidade Federal da Paraíba. E-mail: taisdapazsoliveira@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/2832849702985551.
[2] Mestranda em Linguística (PROLING/UFPB/CAPES. Graduada em Letras- Espanhol (UFPB); Universidade Federal da Paraíba. E-mail: laisdoracisoliveira@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/5923232006850281.
[3] Assume-se, nesse capítulo, o conceito de fonema como segmento acústico e articulatório, consonantal ou vocálico, composto por traços distintivos.

espanhol peninsular, que se destaca por não estar presente no português, assim como nenhum outro fonema interdental.

Assim, "por não figurar no sistema linguístico do português brasileiro (doravante PB), tal segmento mostra-se de difícil acesso para os aprendizes [neste caso, de espanhol], tanto no que diz respeito à produção quanto à percepção" (Alves, 2022, p. 82). Além disso, esse e outros segmentos são bastante sensíveis quando se deparam com conversas de fundo que competem com a fala alvo, gerando um mascaramento e uma baixa inteligibilidade das unidades mínimas que compõem o fonema.

A partir disto, o presente trabalho tem por finalidade principal investigar o processamento auditivo do fonema fricativo interdental /θ/ no reconhecimento de palavras em espanhol por brasileiros falantes de espanhol como LE (Língua estrangeira). Como objetivos específicos, pretende-se a) mensurar se a demanda de processamento da consoante fricativa interdental surda é comprometida quando o estímulo é degradado por ruídos de fundo e b) Comparar se os níveis de proficiência na LE (espanhol) influenciam nas taxas de erro incididas sobre palavras com a fricativa interdental.

Espera-se, também, que esta investigação contribua com o desenvolvimento de alternativas do ensino do fonema fricativo interdental em sala de aula de espanhol para brasileiros, em especial em ambientes barulhentos. Neste sentido, a aplicação desse estudo também poderá auxiliar com a compreensão auditiva e percepção de fonemas distintos do português por aprendizes de espanhol como língua estrangeira.

Neste capítulo, são apresentadas a presente seção de introdução, além do desenvolvimento, da metodologia utilizada na elaboração da pesquisa, dos resultados e discussões e das considerações finais. Na segunda seção será apresentado um aparato geral do modelo de traços distintivos de Chomsky e Halle (1968) em consonância com a consoante caracterizada como fonema no presente estudo. Logo após, será descrita brevemente a relação do modelo de traços distintivos com o fenômeno de compreensão da linguagem no ruído. Já a terceira seção (metodológica) aponta os principais pontos da construção do experimento de inteligibilidade desenvolvido por Oliveira (2023). No penúltimo ponto, são apresentados os resultados obtidos na análise quantiqualitativa da

compreensão do fonema /θ/ no experimento de inteligibilidade e os possíveis motivos para as falhas no processamento encontradas. Ao final, se retomam brevemente as principais questões discutidas ao longo do estudo e se sugerem questões para investigações futuras.

Traços Distintivos como Componente Fonológico e Processamento Fonológico no Ruído

A noção de traços distintivos proposta por Chomsky e Halle na década de 1960, considera as matrizes que as vogais e consoantes possuem para se distinguirem entre si pelos traços que os compõem. Esses traços, segundo Bisol (1999, p. 24) "se combinam de diferentes formas para formar os sons das línguas".

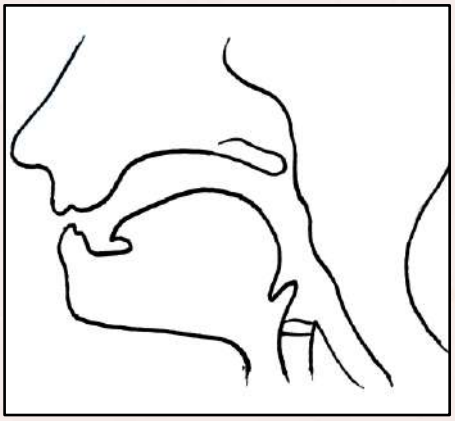
Assim, os traços distintivos geram matrizes caracterizadas pelos "traços binários". Dito de outro modo, se um fonema possui determinado traço, sua matriz será sinalizada com "+" ou "presente", enquanto para um fonema que não apresenta tal traço será sinalizado por "-" ou "ausente". Neste sentido, cada fonema possui pelo menos um traço que o difere de outros, seja pelo comportamento da musculatura (no caso da produção vocal), ou pela representação mental desses traços que compõem os fonemas (no caso da percepção ou compreensão da fala).

Vale mencionar que o modelo apresentado se aplica a todo sistema linguístico, isto é, todas as línguas apresentam os traços distintivos como princípio de estrutura linguística. Ainda, Chomsky e Halle (1968) chamam a atenção para o conjunto que compõe os fonemas que são subdivididos por suas características articulatórias. A organização desse conjunto dependerá das ocorrências fonéticas de cada idioma. Na língua espanhola, por exemplo, alguns dos traços inerentes são os de cavidade (ex.: posterior, anterior, alto e baixo), os de articulação (ex.: metástase retardada) ou os de fonte (ex.: sonoro).

Na variação peninsular da língua espanhola, a consoante fricativa interdental surda /θ/ é grafada com "z" antes de vogais, e com o "c", antes de "e" ou "i" ou com "d" no final da sílaba. Essa consoante possui quase todos os traços da consoante fricativa labiodental surda /f/. Em uma matriz, o traço de vozeamento apareceria como "ausente", já que ambas são ausentes de vibração das cordas vocais. Ainda assim, ambas apresentam o mesmo modo de articulação, já que

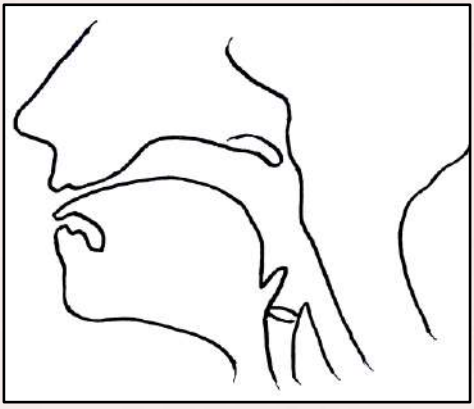
são fricativas[4], mas se diferem quanto ao ponto de articulação. Enquanto o fonema /f/ é realizado com os dentes incisivos superiores em contato com o lábio inferior, o fonema /θ/ é produzido com a fricção da parte anterior da língua entre os dentes incisivos superiores e inferiores, como pode ser visto na figura 1 e 2:

Figura 1: Articulação da fricativa alveolar surda /f/.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2: Articulação da fricativa interdental surda /θ/.



Fonte: Elaboração própria

[4] Isto é, permitem que a consoante seja produzida e o fluxo de ar liberado por algum estreitamento entre articuladores no trato vocal.

Considerando os traços de modo de articulação e o ponto de articulação dos fonemas /θ/ e /f/ em uma matriz simplificada, segundo o modelo de traços distintivos de Chomsky e Halle, nota-se que estes fonemas se diferem em razão do ponto de articulação, isto é [interdental] e [alveolar].

Sendo assim, se uma ou mais unidades desses segmentos mínimos que compõem o fonema forem degradadas por ruídos de fundo, pode potencialmente mascarar o traço distintivo e gerar maior probabilidade de erros na representação de um determinado fonema e, logo, de uma determinada palavra. Isso ocorre dado que as representações dos sinais auditivos de entrada (estímulo auditivo) são derivadas de sinais acústicos (Poeppel; Idsardi; van Wassenhove, 2007) e se esses sinais forem degradados desde níveis iniciais haverá um comprometimento no reconhecimento dos sinais nos níveis iniciais (Gautreau, Hoen e Meunier, 2013, p. 5), isto é, nos traços distintivos.

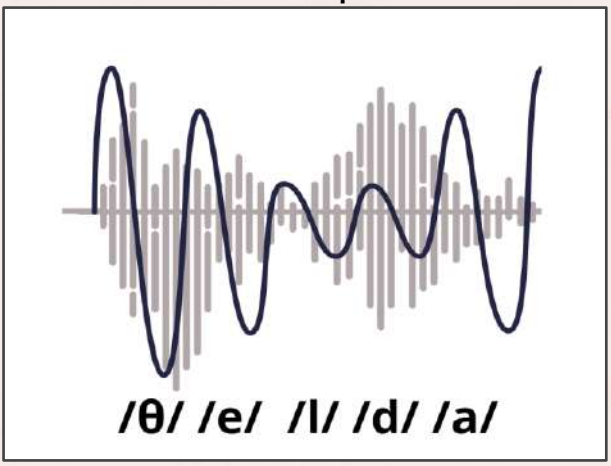
No caso de sujeitos bilíngues que ainda teriam que acessar a palavra em sua LE com um fonema seguido de um traço distintivo que não faz parte do quadro fonêmico de sua LM (Língua Materna), o comprometimento pode ser ainda maior, especialmente porque o bilíngue deve conciliar duas línguas em uma mente. Além disso, sob o ruído mascarador, o sujeito teria que acessar a LM e a LE e separar a informação principal do ruído (Krizman *et al*., 2017).

Essa realidade é facilmente presente no uso cotidiano da linguagem, visto que o processo de compreensão linguística, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento de palavras, é feito em ambientes ruidosos e/ou de muitos estímulos concorrentes (Meyer; Dentel; Meunier, 2013). Um exemplo deste fenômeno, considerando o contexto bilíngue, é o de que uma sala de aula de língua estrangeira a fala objetivo, por exemplo a do professor, ser mascarada por conversas de fundo paralelas que concorrem com a fala objetivo.

Sendo assim, o modelo de traços distintivos pode explicar como a degradação auditiva da palavra pode gerar uma baixa inteligibilidade na compreensão. Isto é, se o estímulo auditivo está degradado, algum traço distintivo sofreu interferência e, logo, a degradação do sinal sofre um efeito cascata: traço(s) comprometido(s) > fonema(s) comprometido(s) > palavra(s)

comprometida(s) > baixa inteligibilidade na compreensão da linguagem. A imagem abaixo ilustra como ocorre o processo:

Figura 3: Ilustração do mascaramento na compreensão auditiva de fonemas e palavra no ruído.



Fonte: Elaboração própria

Na figura 3 a palavra- alvo "*celda*" do espanhol, composta pelos fonemas "/θ/" "/e/" "/l/" "/d/" "/a/" e seus respectivos traços distintivos, está representada em cinza e está sob uma situação de ruído que pode superar a informação alvo em algum nível, neste caso o reconhecimento de cada unidade mínima não segmentável que compõem a palavra *celda*. O ruído auditivo, representado pela onda sonora em azul-escuro, demonstra que o estímulo pode ser mascarado até em níveis iniciais, afetando o processamento de um traço que distingue essa palavra e, como resultado, afetando a compreensão da mensagem.

No experimento de inteligibilidade auditiva realizado por Oliveira (2023) chama-se atenção para a palavra "*celda*" que teve uma taxa de erro de 23,75%. De todos os erros relacionados a essa palavra, 73,68% dos participantes que erraram substituíram "*celda*" por "*felda*", gerando uma palavra inexistente na língua espanhola. Parece, então, que a confusão no estímulo se deu pelo mascaramento do traço de ponto articulação interdental que distinguia "/θ/" de "/f/". Vê-se, assim, que o comprometimento final foi resultante de uma degradação inicial.

Metodologia

Neste trabalho utilizou-se o método quantitativo da natureza dos dados a partir da psicolinguística experimental. Sendo assim, foram analisados os resultados de alguns dos dados obtidos por Oliveira (2023)[5] relacionados a um experimento de inteligibilidade auditiva. A tarefa do participante neste estudo foi a de escutar palavras isoladas em espanhol, em meio a conversas de fundo, e escrever a palavra que entendeu de modo mais correto possível no espaço indicado.

I) Participantes

Os participantes foram 30 brasileiros falantes de espanhol como Língua Estrangeira, estudantes ou egressos do curso superior de Letras-Espanhol (da UFPB e da UEPB), sendo 2 de nível básico, 20 de nível intermediário e 8 de nível avançado. Os critérios de inclusão foram os de não apresentar transtorno/déficit de linguagem e/ou auditivo e de não serem falantes de francês. Além disso, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

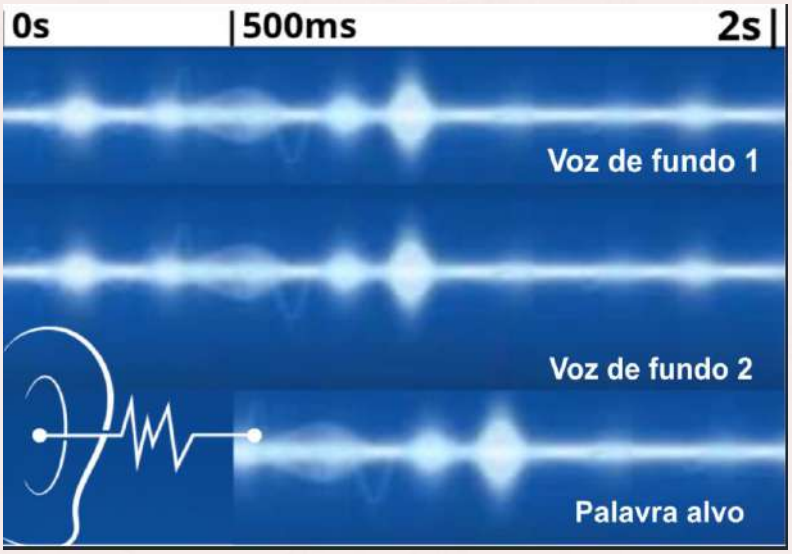
Ao explicar a tarefa ao participante, também lhe foi solicitado que, dentro do possível, fossem utilizados fones de ouvido e que o ambiente onde o experimento seria feito fosse silencioso, considerando que ele o faria através de um link enviado pela pesquisadora.

II) Materiais e procedimentos

No experimento original, cada participante teve acesso a 80 substantivos em espanhol, em ordem aleatória, que poderiam estar mascarados por conversas em sua língua materna (português), em sua língua estrangeira (espanhol) ou em uma língua desconhecida (francês). Cada áudio tinha duração de 2s e a palavra alvo iniciava a partir dos 500 ms, conforme ilustra a seguinte imagem:

[5] Do trabalho intitulado "Inteligibilidad de palabras en español: El procesamiento fonológico en el fenómeno de enmascaramiento informativo"

Figura 4: Formato de cada estímulo auditivo.



Fonte: Elaboração própria

As gravações das vozes de fundo foram feitas a partir de recortes das leituras em voz alta de cinco minutos dos livros i) *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605), ii) *Dom Casmurro* (De Assis, 1889) e iii) *Le Petit Prince* (Exupére, 1943), para las frases em espanhol, português e francês, respectivamente. Tais gravações das vozes de fundo foram editadas a -6dB e -12dB e gravadas por falantes altamente proficientes nos respectivos idiomas, sendo a voz de fundo 1 gravada por mulheres (nas três línguas) e a segunda de fundo voz gravada por homens (nas três línguas)[6]. A voz das palavras alvo, por sua vez, foi gravada por uma professora de espanhol nativa da Espanha e o áudio normalizado a -1dB. Com esses estímulos finalizados, o experimento foi hospedado na plataforma *Cognition.run* e assim era a visão do participante ao iniciar o experimento na plataforma:

[6] Para este estudo as línguas de fundo não foram consideradas como variável de análise.

Figura 5: Telas do experimento de inteligibilidade.

Fonte: imagens do *cognition.run*

Resultados e discussões

O tratamento dos dados foi feito de forma quantitativa (com estatística inferencial e descritiva) e qualitativa. Para as análises inferenciais das variáveis, realizaram-se Testes T de Student no Excel organizado por uma tabela dinâmica, além da análise descritiva (médias e plotagem de gráfico) também realizada no programa. Foram analisadas, no presente trabalho, as nove palavras do experimento que continham o fonema de interesse, sendo parte delas iniciadas com a fricativa interdental surda "/θ/" (*cera*, *celda*, *cerdo* e *cine*) e a outra parte com o fonema "/θ/" presente no meio da palavra (*nuez*, *pieza*, *pozo*, *raiz* e *taza*).

No que se refere ao volume do ruído de fundo, percebe-se que o volume mais elevado (-6db) mascarou mais as palavras analisadas do que o ruído em volume baixo (-12db) ($t(58)= 3.22$, $p<0.002$) Esse dado reafirma o ponto de vista de Meyer, Dentel e Meunier (2013) quando afirmam que o efeito de mascaramento por volume provoca uma confusão entre fonemas.

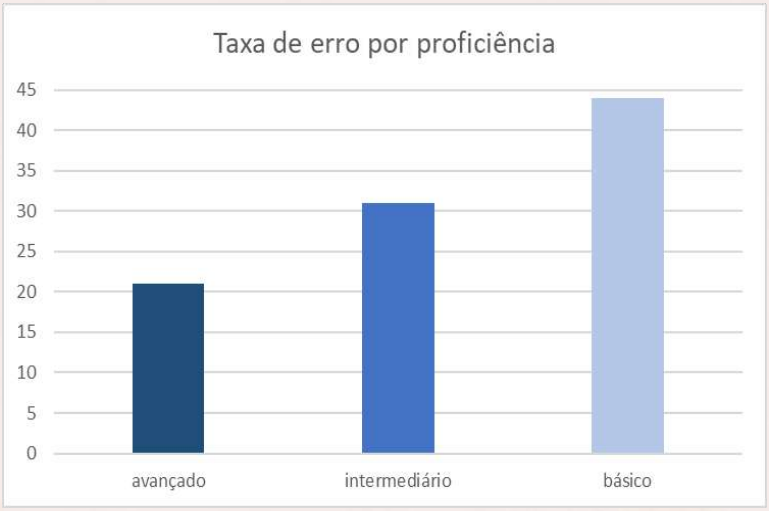
Gráfico 1 - Taxa de erro por volume do ruído de fundo.

Fonte: Elaboração própria

Especificamente, nota-se que o erro majoritário nas respostas dos participantes se deu justamente no fonema fricativo interdental e que esse erro ocorreu com mais frequência quando o volume do ruído estava em -6db. O volume permitiu, portanto, que o fonema /θ/ sofresse uma maior degradação e gerasse dúvidas pela competição de sons (Oliveira, 2023).

Por outro lado, a variável de proficiência na LE não apresentou diferenças significativas entre os níveis básico, intermediário e avançado quando realizado o teste T, neste caso comparando as condições avançada e intermediária ($t(14)=-1.35$, $p= 0.19$), intermediária e básica ($t(1)=-1.14$, $p= 0.45$) e avançada e básica ($t(2)=-1.79$, $p= 0.21$). No entanto, acredita-se que o número de participantes (N) não-contrabalanceado entre os níveis de proficiência pode ter influenciado nos resultados estatísticos não significativos.

Gráfico 2 - Taxa de erro por proficiência



Fonte: Elaboração própria

Contudo, como previsto, nota-se uma distribuição escalar entre os níveis de proficiência na língua estrangeira, sendo a maior taxa de erro referente aos participantes de nível básico no espanhol, seguido do nível intermediário e do avançado, o qual apresentou a menor taxa de erro. Acredita-se que possa ter havido um erro de tipo 2, no qual, por alguma variável não controlada, houve um falso negativo (neste caso devido à distribuição dos participantes).

Quando analisado qualitativamente o tipo de erro de inteligibilidade das palavras, vê-se que quando o participante se deparava com o fonema /θ/, em meios às degradações do sinal, a estratégia principal utilizada para superar o obstáculo que o este fonema apresentava era a de recorrer ao fonema mais próximo, em termos de características distintivas, que também estava presente em sua primeira língua, neste caso, o fonema /f/. O quadro abaixo mostra o grau de semelhança entre os dois fonemas mencionados:

Tabela 1: Características distintivas entre los fonemas [θ] y [f] que se diferem apenas pelo ponto de articulação.

	[θ]	[f]
Cavidade: oral	+	+
Modo de articulação: fricativa	+	+
Sonoridade: surda	+	+
Ponto de articulação: interdental	+	-

Fonte: Oliveira (2023)

Isto demonstra que as palavras são armazenadas mentalmente e reconhecidas auditivamente a partir dos traços distintivos que compõem cada fonema (Stevens, 2002). Oliveira (2023, p. 40) explica um caso específico perpassado no experimento:

> No caso específico da palavra "*celda*", entre as 19 pessoas que responderam erroneamente, 73,68% colocaram "*felda*" como resposta, o que sugere que o traço ponto distintivo de articulação foi mascarado por conversas de fundo, resultando em pior desempenho na inteligibilidade deste fonema. Nessa perspectiva, o traço distintivo que distingue os fonemas [θ] e [f] está associado ao ponto de articulação, pois enquanto o primeiro é um fonema interdental, o segundo é labiodental (Tradução nossa).

Outras palavras analisadas, que começam pelo fonema interdental não vozeado, seguiram o mesmo padrão de resposta, isto é, a troca do fonema. As palavras ficaram grafadas como "*felda*", "*ferdo*", "*fine*" ("*celda*", "*cerdo*" e "*cine*"), ainda que grafadas com "f" não pertençam ao vocabulário do espanhol, conforme descritos nos dicionários oficiais da *Asociación de Academias de la Lengua Española* (2019)[7].

É importante ter em conta, como já mencionado, que o processamento de palavras é cotidianamente realizado em meio a barulho de fundo, como as conversas concorrentes. Dessa forma, os dados quantitativos e qualitativos deste estudo demonstram como se

[7] Disponível em: https://www.asale.org/

dá o reconhecimento de palavras em contextos mais próximos da realidade, especialmente quando se trata do processamento linguístico de uma língua estrangeira.

Considerações Finais

O objetivo principal deste estudo foi o de investigar o processamento auditivo do fonema fricativo interdental /θ/ no reconhecimento de palavras em espanhol por brasileiros falantes de espanhol como LE. Nesse sentido, o objetivo geral e os específicos foram parcialmente alcançados.

O experimento aplicado originalmente por Oliveira (2023), dentre outras coisas, considera uma análise das palavras que obtiveram uma menor taxa de inteligibilidade, incluindo o fonema /θ/, de interesse desta investigação. Como visto, a superação da degradação do sinal, quando a palavra continha o fonema em destaque, foi a de recorrer ao fonema mais próximo (/f/) em termos de traços distintivos. Tais resultados sugerem, assim, como as palavras, e especificamente fonemas não presentes na LM, são reconhecidos por falantes de língua espanhola.

Para estudos futuros, sugere-se a adição da condição controle "sem ruído de fundo" para que seja possível a comparação do processamento do fonema interdental não vozeado quando o sinal não estiver degradado. Além disso, espera-se que trabalhos posteriores considerem uma melhor distribuição dos participantes nos três níveis de proficiência da língua estrangeira.

Por fim, os resultados do presente trabalho oferecem um melhor entendimento de como se dá o reconhecimento de palavras em espanhol com o fonema interdental surdo /θ/ em meio à degradação do sinal desencadeada por ruídos competidores. Espera-se que este trabalho auxilie professores de língua espanhola e estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira no que tange à pronúncia e à compreensão auditiva do espanhol desde os níveis mínimos da língua.

Referências

ALVES, A. C. A Fricativa Interdental Não Vozeada do Inglês /θ/ por Aprendizes Brasileiros: Uma Análise Variacionista. In: **Estudos em Contato Linguístico:** Língua Estrangeira em Perspectiva. Blucher Open Access, 2022. p. 81-92.

BISOL, L. (Ed.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1999.

CHOMSKY, N. HALLE, M. The sound pattern of English. **Haper and Row**, Nova York, 1968.

GAUTREAU, A.; HOEN, M.; MEUNIER, F. Let ' s All Speak Together ! Exploring the Masking Effects of Various Languages on Spoken Word Identification in Multi-Linguistic Babble. **PLoS ONE** v. 8, n. 6, 2013.

KRIZMAN, J. et al. How bilinguals listen in noise: Linguistic and non-linguistic factors. **Bilingualism:** Language and Cognition, v. 20, n. 4, p. 834-843, 2017.

MEYER, J.; DENTEL, L.; MEUNIER, F. Speech Recognition in Natural Background Noise. **PLoS ONE** v. 8, n. 11, 2013.

OLIVEIRA, Taís Da Paz Soares. **Inteligibilidad de palabras en español:** el procesamiento fonológico en el fenómeno de enmascaramiento informativo. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2023.

POEPPEL, D; IDSARDI, W. J.; VAN WASSENHOVE, V. Speech perception at the interface of neurobiology and linguistics. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 363, n. 1493, p. 1071-1086, 2008.

STEVENS, Kenneth N. Toward a model for lexical access based on acoustic landmarks and distinctive features. **The Journal of the Acoustical Society of America**, v. 111, n. 4, p. 1872-1891, 2002.

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS SOBRE UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO EDUCACIONAL

Pryscila de Paula Penha dos Santos (IFAL) [1]
Daywyanny da Silva Ataide (IFAL) [2]
Willianice Soares Maia (IFAL) [3]

Introdução

Quando a criança chega na escola já chega falante da sua língua materna, pois desde muito pequenos conseguem interagir bem com o seu meio social, já sabem compor sentenças bem formadas e comunicam-se nas diversas situações. Isso se dá devido a educação que é um ato essencialmente social. Não podemos deixar de mencionar os núcleos familiares, que é a primeira instituição mediadora com que a criança tem contato, sendo responsável pela apreensão significativa por parte da criança. É através da linguagem tanto gestual como oral as crianças vão se apropriando dos conhecimentos humanos que se manifestam sob as formas das linguagens, razão pela qual entendemos que a família é a primeira mediadora da criança com o meio cultural. Ademais, não podemos esquecer da escola que é um meio de educação mais sistematizado, complexo e formal.

Segundo John Dewey, o meio social cria as atitudes mentais e emocionais do processo dos indivíduos fazendo-os entregarem-se a atividades que despertam e vigoram determinados impulsos. A participação do meio social é sofrida em nós um influxo educativo, informativo, independentemente de qualquer propósito intencional.

[1] Discente do Curso de Letras do Instituto Federal de alagoas, campus Maceió. E-mail: ppps1@aluno.ifal.edu.br
[2] Discente do Curso de Letras do Instituto Federal de alagoas, campus Maceió. E-mail: dsa12@aluno.ifal.edu.br
[3] Profa. Dra. do Curso de Letras do Instituto Federal de alagoas, campus Maceió. E-mail: willianice.soares@ifal.edu.br

Para Dewey (1949), a educação social subsiste por um processo, primeiramente, de transmissão, e este fenômeno efetua-se por meio de comunicação, que acontece a partir das interações, inclusive com os mais velhos que passam experiências e conhecimentos para os mais jovens; dos hábitos de proceder, de aprender e sentir. A vida social não persistiria, sem essa comunicação de ideias, esperança, expectativa, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade.

Cabe ressaltar que para a criança aprender e conviver socialmente, suas ações iniciam-se através da comunicação. É nesse processo que as crianças começam a ouvir ruídos, sons que a princípio não exprimem significação e ideia. Mas, à medida que aquela palavra, que antes era apenas um ruído é associada a um objeto e a uma situação conjunta, compartilhada, ela passa a ter significação, o mesmo sentido que tem para o adulto.

Paulo Freire nos diz com relação ao ato de educar que "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 68), tal afirmativa confirma que o ato de educar é um ato social e mútuo.

Já Bakhtin e Vygotsky afirmam que a aprendizagem se dá por meio da mediação que é essencial para a formação do sujeito, de sua consciência, de sua individualidade. Em suas teorias a linguagem destaca-se como sua principal mediadora e construtoras dos indivíduos. Segundo esses teóricos, o indivíduo se constrói no contexto social em que vive e através da interação com os outros em que possuem contato com instrumentos físicos e simbólicos, que darão direcionamento aos seus pensamentos e sua vida em sociedade.

A linguagem para Bakhtin possui um fator primordial, pois, é ela quem atua na comunicação entre os indivíduos, facilitando a apropriação da cultura. No entanto, essa apropriação não é passiva, porque ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria da cultura ele à constrói.

De acordo com os estudiosos, os signos atuam como a forma da estrutura, que realiza em som articulado um sentido, ideologicamente completado pelo pensamento. O encontro entre o som articulado e o conceito dá o elemento resultante da semiose, por isso todo signo é semiótico. Sendo assim, o signo é o principal mediador dos processos psíquicos, ou seja, a consciência humana só

se forma na interação social. Para Bakhtin "todo signo é ideológico, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia" (Bakhtin, 1995, p. 31). Já Vygotsky, destaca a importância dos signos como elementos que atuam no sistema psíquico do homem.

Quando pensamos no fenômeno da linguagem, temos em mente que é quanto está inserida em um contexto, que ela possui um sentido real, o que reforça a perspectiva defendidas pelos teóricos quando apontam que que aprendemos por meio da interação, mediação social e que todos os símbolos passam a ter um significado através da comunicação, isto é, em contexto de fala. Daí surgem algumas relevantes perguntas: Sendo a escola também um ambiente de interação social por que se ensina a língua materna tão descontextualizada e distante do uso real da língua?

Considerando que a nossa forma de falar e se de expressar diz muito da nossa cultura e do lugar de onde falamos, da nossa identidade, do grupo social pertencemos e de quem somos enquanto sujeitos sociais, por que a escola tende a fazer a linguagem coloquial cotidiano inferior? Em outras palavras, por que a escola toma para si um único partido, adotando a língua de prestígio social como a norma culta, e tudo o que se afasta deste viés é contraposto? E, ainda, por que o aluno ao chegar na escola não consegue ver sua cultura e a sua linguagem valorizada em sala de aula?

Metodologia

O objeto de estudo é de natureza qualitativa, utilizamos como base das discussões a concepção dos estudos da sociolinguística na área educacional em relação ao ensino da língua materna. A linguagem é compreendida, nesta proposta, como um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, de um longo período histórico, o sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma dada comunidade que é a língua. E que assim, o ensino da língua portuguesa brasileira não deve ser confundido com o ensino de uma norma padrão homogeneizadora e abstrata, do qual em nada se aproxima dos diferentes usos efetivos da língua nas mais variadas situações de expressões socioculturais do Brasil.

Outrossim, pretendemos desmistificar a ideia de que somente a norma culta deve ser entendida como correta desmerecendo as

variantes das linguagens trazidas pelos alunos. Selecionamos a metodologia da Sociolinguística, mais especificamente da Teoria da Variação, como base para a discussão por reconhecermos a importância de trabalhos qualitativos que refletem o uso da língua em um contexto social heterogêneo. Usamos como fundamentação teórica os estudos de autores como: Stella Maris Bortoni-Ricardo (pioneira nos estudos sociolinguísticos educacional), Carlos Alberto Faraco (pioneiros nos estudo da pedagogia da variação linguística), Marcos Bagno, Paulo Freire, Bakhtin, John Dewey, Magda Soares, dentre outros, que tinham, e tem por objetivo tornar o ensino da língua de uma forma mais significativa e não superficial.

Assim, o presente trabalho, pretende trazer reflexões com fundamentações científicas para que professores de português construam uma prática pedagógica produtiva e consciente de seu papel de ampliação da competência comunicativa dos alunos.

A importância da Escola para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa

À medida que a sociedade se torna mais complexa em estrutura e recursos, aumenta a necessidade do ensino de modo formal ou interacional. Torna-se mais difícil aprender tomando parte direta nas atividades dos mais velhos. A aptidão para participar efetivamente das atividades dos adultos dependerá de uma preparação anterior, na qual se tenha em vista esse fim. E quando progridem o ensino e aprendizagem formais, surge a necessidade de distanciar-se de experiência do cotidiano que resultam em aprendizados para focar no ensino e aprendizagem de normas e padrões linguísticos.

Cabe ressaltar que, a família e a comunidade são responsáveis em apresentar o cotidiano e a cultura para a criança, fazer com que ela apreenda como vivem uma determinada comunidade. Já a escola é a instituição responsável por transmitir os saberes sistemáticos e científicos aos discentes. Ela é a mediadora entre os saberes científicos e os saberes cotidianos. Assim, o aprendizado escolar dá um significado aos signos que não são percebidos no cotidiano.

Não obstante, o principal mediador entre o conhecimento sistemático, científico e o cotidiano é o professor. Cabe ao professor

de língua portuguesa ensinar uma estrutura que geralmente não se aprende no cotidiano e nem no cerne da comunidade, isto é, ensinar a língua padrão, culta (forma usual de se falar, escrever, produzir textos etc.). Com efeito, o ensino da estrutura da língua é de competência da escola e do professor, uma vez que esta língua culta é instrumento de poder e hierarquia social. Nesse pressuposto, o professor deve mediar a formação do aluno no que tange ao conhecimento das normas padrões, dando-lhes acessos aos saberes sistemáticos, ao tempo que possibilita que esse aluno também use a linguagem da vida cotidiana, aquela que ele se apropria de forma espontânea em meio ao seu convívio social.

E o que Seria a Norma Padrão?

Para Faraco (2002) a norma padrão é um modelo idealizador constituído para os fins específicos que visa a padronização da língua escrita. Não é, portanto, uma das tantas formas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo. Tal fato resulta da conformação da norma no período de sua idealização, pois fora realmente "idealizada a partir de autores romancistas portugueses, de uma abstração muito distante de nossa realidade linguística na época" (Faraco, 2002, p. 40).

Para o autor, a norma padrão é um construto histórico. Não é uma norma efetivamente falada nem escrita, mas é um modelo construído para fins específicos. Para ele, essa norma é artificial e distante da nossa realidade linguística, na qual encontramos na gramática e nos livros didáticos produzidos para o ensino da língua portuguesa brasileira.

É nesse sentido que existe confusão entre norma padrão e norma culta, sendo a segunda, efetivamente utilizada pelos falantes cultos, utilizadas em situações que envolvem certos graus de formalidade. Além disso, é comumente utilizada por sujeitos e grupos sociais que estão diretamente relacionados com a cultura da escrita ou profissões comumente acessadas pela elite, o que por vezes os tornam em grupos que controlam o poder social (Faraco, 2002).

A Língua ou as Línguas Brasileiras?

Quando se fala sobre língua, por vezes tem-se a impressão de que existe apenas uma língua específica falada pelo povo brasileiro, uma perspectiva indubitavelmente equivocada. O Brasil, como todas as nações do mundo, possui vários dialetos que compõem suas regiões, o que resultam em língua(gens) que conhecemos como variação regional ou variações linguísticas. Ademias, existe variações relacionadas a gênero, faixa etária, grupos, sem contar o modo cada pessoa utiliza-se de diversas língua(gens), seja ela formal ou informal. Esse fenômeno deve ser levado em consideração no ensino da língua Portuguesa brasileira nas escolas, uma vez que é a Instituição que fomenta aprendizagem de componentes educacionais necessários para atuar na sociedade, e, também, a educação do cotidiana e a científica, importantes para o desenvolvimento do discente. É nesse contexto que entra em ação a sociolinguística, ramo da linguística que estuda a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso.

Para a sociolinguística não se pode estudar os fenômenos da língua sem estudar o contexto situacional, a cultura e a história das pessoas que fazem uso dela na comunidade em que vivem. Assim, o linguista se interessa por todas as manifestações verbais nas variedades de língua, e dentre os seus principais objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um destes fatores na configuração do quadro que se apresenta a variável.

Em nosso estudo, nos alinhamos com a sociolinguística, pois, a variação é um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos (fatores estruturais) e por fatores extralinguísticos de vários tipos, objetos de nosso interesse e que não defendidos nesse texto, de modo especial, por compreendermos por meio do estudo da sociolinguística que variação linguística ilustra o caráter adaptativo da língua como código da comunicação. Ademais, procura demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece, além de apontar que cada sujeito social tem um expressivo repertório linguístico tornando-o capaz de adaptar sua linguagem às diferentes situações formais e informais.

Contribuições Sociolinguística na Educação

Como mencionado, é comum priorizar o ensino de língua portuguesa a partir do ensino de normas padrão homogeneizadora e abstrata, que em nada se aproxima dos diferentes usos efetivos da língua do cotidiano, utilizadas em situações de expressão sociocultural de diversos espaços que compõem o território brasileiro

A sociolinguística surgiu na década de 60 nos EUA e na Europa, Enfatizava a Sociolinguística a dupla ignorância: a escola ignora a fala dos alunos e os alunos têm dificuldade para entender e assimilar a fala da escola, isso porque o professor desconhece o dialeto do aluno, assim como o aluno desconhece o dialeto do professor o que acaba gerando problemas na interação. Assim, comprometeu-se essa disciplina a lutar pelo respeito às diferenças linguísticas, que passaram a ser descritas pela ótica das ciências humanas. Como forma de exemplificar, destacamos como resultado dessa discussão os problemas relacionados ao ensino de leitura, quando havia uma concepção equivocada que as crianças negras e latinas nos Estados Unidos tinham menos condições de aprendizagem do que crianças brancas de classes altas, pois, entendia-se que as crianças negra, latinas e pobres eram deficientes linguísticas ou deficientes culturais.

De acordo com Soares (1986), a teoria da deficiência cultural apontava que as crianças das camadas populares chegavam à escola:

> um vocabulário pobre – não sabem o nome do objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábica; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem erro de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais. Em síntese: crianças "deficitárias linguisticamente" (Soares, 1986, p. 20).

Como pode-se perceber, a para a teoria da deficiência cultural o aluno chegava com uma linguagem deficiente, que as impedia de obter sucesso nas atividades de ensino e aprendizagem.

Essa desmistificação foi feita por alguns precursores da Sociolinguística, como Labov (1972), Shuy (1967) e Fasold (1984), entre outros, mostraram que essas crianças dos grupos minoritários étnicas socialmente desfavorecidas não eram portadoras de um déficit cognitivo. As dificuldades de aprendizagem na escola, dificuldades que segundo Labov, são criadas pela própria escola e pela sociedade em

geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas crianças. Encontramos de forma mais esclarecido e direto no bem conhecido artigo "The Logic of Nonstandard English" (Labov, 1972). A lógica do Inglês não-padrão mostrou que o comportamento monossilábico das crianças em condições de vulnerabilidade social decorria da situação de desigualdade em que se encontravam já que tudo que era ensinado nas escolas não fazia parte da cultura, do cotidiano daquelas crianças. Quando se sentiam mais confiantes, ela melhores se expressavam, elas mostravam muita competência linguística. Foi a partir desse choque de ideias que surgiu a Sociolinguística. Pode ser dito que por sua própria natureza essa área do conhecimento é educacional.

Labov propõe a distinção entre erros de leitura e erros que decorrem da influência do sistema fonológico. Então muitas vezes o aluno não tem sucesso na leitura não porque não sabe ler, mas porque o dialeto é outro e ele desconhece muitas formas e isso acaba prejudicando a leitura. Ele reconhecia conflitos de duas ordens; estrutural e funcional, dentro disso ele reconheceu que o problema não era tão somente linguístico era social. Eram dialetos que não tinham muito poder e por isso não eram valorizados e havia, então, esses conflitos.

Ramificações Sociolinguística Variacionista na Área da Educação Pedagogia Culturalmente Sensível

O linguista Dell Hymes (1972) diz que o resultado das dificuldades causadas pela falta de sensibilidade a uma cultura diferente: resistência. É enfatizado por Hymes que a descontinuidade entre normas culturais, características dos lares e das redes sociais das crianças e as da escola, seria responsável por seu desajustamento e consequente fracasso escolar. Para o estudioso, se um aluno não conseguir ver sua cultura, seu dialeto valorizado em sala de aula é natural que ele resista, e isso dificulta o aprendizado. Além disso, fazem com que alguns alunos desvalorizem a aquisição das normas de prestígio exatamente por terem sua cultura desvalorizada. Nesse sentido, Hymes propõe essa pedagogia culturalmente sensível, cabendo ao professor olhar para a cultura do seu aluno, conhecer o seu aluno e tratá-lo de forma digna e tentar entender por que ele tem

determinadas dificuldades, desta forma seria um professor sensível às variações e que respeita as diferenças.

Em nosso estudo, defendemos essa postura de um professor que respeite e valorize as língua(gens) trazidas pelos alunos, especialmente, por considerarmos que estes são pessoas e não são objetos. Nesse pressuposto, é relevante que esta perspectiva seja repassada para os professores de línguas em formação, posto que, no momento de sua atuação, irá receber em sala de aula sujeitos/alunos que trazem consigo seus costumes, suas vivências individuais, sua forma de se comunicar e aspectos linguísticos-culturais trazidos de sua comunidade, muitas vezes diferente do ensinado em sala de aula, no ambiente escolar.

Vejamos um exemplo:

> P: (professora): Quem já viu quan... + tem vários canaviais... + tem vários... hoje em dia num tem mais engenhos. Os engenhos foram substituídos por indústrias + por grandes indústrias que fabricam álcool + fabricam açúcar + fabricam rapadura.
> A: (aluno): Só em Pernambuco são vinte e seis usinas. P: Você leu isso? Vinte e seis usinas? O´ + nem a tia sabia dissso + que só em Pernambuco tem vinte e seis usinas.
> A: Eu li tia + quando tá perto da colheita de cana + começa dá gafanhoto e (xxx)
> P: E quando tá perto da colheita começa a dar gafanhoto?
> A: Dá gafanhoto.
> A: Só que...
> P: Pera aí... fala alto pra todo mundo ouvir.
> A: (xxx) de Pernambuco tem + uma coisa que tá prejudicando muito o plantio da cana-de-açúcar
> que é as queimadas + já nós já perdemos cinquenta por cento por causa das queimadas.
> P: Muito bom! Quem mais tem informações aí no trabalho que gostaria de falar?

Neste episódio, a professora (P) ratifica o uso da palavra adequada "usinas", que foi introduzida pela aluna e a informação nova abduzida. Usa ainda estratégia de repetição e a recomendação para que a aluna falasse alto. Esta professora sempre usa este recurso como uma pista para indicar que o estilo deve mudar, que o aluno vai assumir o piso e, em consequência, deve alternar seu estilo para um

estilo monitorado, marcado pelo tom mais alto e por maior atenção e planejamento. Bortoni-Ricardo a esse respeito nos diz: "É possível ensinar a norma-padrão a falantes do português popular sem criar uma situação conflitiva, desde que seja implementada, em sala de aula, uma pedagogia culturalmente sensível" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 206).

Para Paulo Freire "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1989. p. 11). Segundo o educador e filósofo, é através do léxico daquele povo, daqueles alunos que a língua deve ser ensinada, pois são as palavras que lhes são familiares.

Portanto, cabe à escola introduzi-los na cultura de letramento e ampliar os recursos comunicativos, respeitando suas peculiaridades e tomando cuidado para que não sejam vítimas de insegurança no seu trato com pessoas que não pertencem a sua rede primária de relações sociais. Intuitivamente muitos professores brasileiros desenvolveram estratégias bem-sucedidas para conduzir essas interações desenvolvendo em sua sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível.

Etnografia

A etnografia configura-se como o processo interacional e as relações interpessoais no interior da escola. O professor irá tratar do seu aluno pensando nas relações que ele tem, nos antecedentes que ele tem, quem ele é, onde ele mora, porque que ele fala, porque que ele escreve daquela forma. Essas inferências resultam de questões culturais. Então o processo etnográfico é muito importante.

A metodologia da etnografia de sala de aula é baseada em uma abordagem qualitativa, que se concentra na observação direta e na análise de dados. O objetivo é compreender o contexto social e cultural da sala de aula, bem como as interações entre professores e alunos. A etnografia de sala de aula envolve a coleta de dados através de entrevistas, observações, documentos e outras fontes. Os dados são analisados para identificar padrões e tendências que possam ser usados para melhorar a prática educacional. Além disso, a etnografia de sala de aula também pode ser usada para avaliar o impacto de programas e políticas educacionais.

Princípios da Sociolinguística Educacional

As abordagens sociolinguísticas podem contribuir com o professor ao trabalhar em sala de aula. Por mais que os documentos oficiais sejam claros quanto às abordagens sociolinguísticas, da língua em sua heterogeneidade trabalhadas em sala de aula, quando o professor pega o material didático ele se depara com predominância da norma padrão e nas prescrições da gramática normativa. E todo resto é desconsiderado. E quando aparece questões a respeito da variação linguística aparece apenas um capítulo ou dois no máximo, geralmente no 6° ano do ensino fundamental e no 1° ano do ensino médio. É abordado de uma maneira muito rasa, superficial, geralmente ligada a variação regional, com uma visão folclórica da língua.

As práticas de ensino nas salas de aula continuam voltadas para o conhecimento gramatical. O domínio efetivo e ativo de uma língua vai além da técnica por parte do aluno em termos unicamente gramaticais. Ser conhecedor da gramática é importante, mas não como uma análise fragmentada. Reproduções automáticas de definições e de classificações é irrelevante na prática do uso efetivo da língua nas suas mais variadas manifestações e até mesmo na reflexão sobre o uso. Conceber a língua é um processo de interação e constituição das relações sociais, logo, da constituição dos indivíduos e de sua consciência, é preciso que os professores, como mediadores intencionais que são, tenham conhecimento da língua enquanto criação viva a fim de que possam mudar de forma efetiva as relações de ensino-aprendizagem desde o ensino fundamental.

As abordagens sociolinguísticas compreendem que a variação linguística deva ser estudada durante todo o ano, tendo sempre análise linguística comparadas ao uso real e o que é prescrito nas normas da gramática normativa, como forma de reflexão e percepção a respeito da língua. Para que eles possam entender como a língua brasileira funciona.

Para fazer uso da abordagem sociolinguística é preciso conhecer a gramática normativa tradicional, as nomenclaturas, as prescrições. Até para fazer críticas, porque ela mesma nos dá subsídios, já que é um conhecimento científico, pois ela não dá conta de explicar a língua em uso.

A sociolinguística educacional quando nos apropriamos das contribuições da oralidade, da descrição da língua em uso e trago essa reflexão para sala de aula, para que o aluno consiga perceber como sua língua, a língua portuguesa ela se realiza. Isso é fundamental para que a gente não caia na grande falácia de achar e fazer com que nosso aluno acredite nisso também que língua e gramática são a mesma coisa, são coisas completamente distintas.

A influência da escola na expressão linguística do aluno se dá nos estilos formais, monitorados. O professor na sala de aula deve pensar que o foco está na fala formal e na escrita formal, é nessa situação em que a escola vai agir pensando neste contexto. E a situação de sala de aula é um ambiente formal. Isso deve ser explicado para o aluno que quando ele vai explicar um trabalho oralmente é uma situação formal de fala. Quando ele escreve para o professor ou para apresentar um trabalho é uma situação formal de escrita. Por isso ele deve utilizar as formas de prestígio nestes momentos.

O tratamento de estilos monitorados em situações de letramento e a possibilidade de valer-se de estilos não monitorados em eventos de oralidade (Contínuos). Quando se fala de letramento e oralidade nós temos que pensar nos contínuos da Bortoni-Ricardo. Ela propõe três contínuos, um deles é o de letramento e o de oralidade, ou seja, quando estamos em um evento linguístico nós estamos mais próximos de um evento de letramento ou mais próximos de um evento de oralidade, de forma que esse letramento dentro desta perspectiva significa um texto escrito de base. Um exemplo de evento de letramento são palestras, aulas porque há texto escrito por trás das falas. Já um evento de oralidade seria uma conversa informal, bate-papo com os amigos. Em sala de aula há ocorrência dos dois momentos de conversas distraídas, e até mesmo em momentos de aula, o professor em muitos momentos em explicar um determinado assunto pode usar de oralidade, se linguajar do dia a dia. Bortoni-Ricardo sugere que os momentos de conversas descontraídas não devem ser monitorados. O professor não deve se preocupar com esses momentos e sim nos momentos de letramento.

A descrição de variação sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O professor precisa conhecer seus alunos, seus antecedentes, a sua cultura para poder saber quem é esse aluno.

Conhecer como é a fala a escrita destes alunos para saber o seu ponto de partida e traçar um ponto de chegada. Para que o professor saiba o que é necessário para aquela turma em específico.

O processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto a variação e a desigualdade que ela reflete é não ter essa ingenuidade de que a variação é puramente linguística, mas sim um reflexo da desigualdade social no país. Em que os bens culturais não são acessíveis a todos. O professor de alguma forma pode colaborar para que esses bens sejam acessíveis ao aluno (Bortoni-Ricardo, 2005).

O que importa ao aluno saber não é os tipos de variação que existentes como variação fonológica, regional, histórica, estilística, não é necessário que ele saiba essa classificação (que não impede de ele saber ou querer saber) e sim saber que a língua é variável, que nenhuma é melhor que outra, e que existe momentos para cada situação. Muitas vezes a variação é interpretada como engraçada bonitinha. É importante ao professor de aulas ter como tema sobre variação linguística.

Pedagogia da Variação Linguística

Segundo Faraco (2008, p. 108) "nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteia a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico a variação social do português); não um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contextos das práticas sociais que há pressupõe; abandone criticamente o cultivo da norma padrão, estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação". Essa prática é muito interessante que seria o professor tratar de forma variável o seu conteúdo sempre. Por exemplo, a concordância nominal.

O professor irá mostrar como a gramática tradicional traz esse assunto, mas também vai mostrar que no Brasil essa regra é variável, e o aluno vendo isso vai conseguir se reconhecer falante daquela língua que o professor está ensinando. Ele não vai ver a LP como uma matéria, mas como algo que ele fala. Irá ser mostrado ao aluno as diversas formas de utilizar aquela regra. Irá mostrar que

algumas formas têm mais prestígio que outras, porém as outras tem potencial também. Então, ele vai escolher qual ele acha mais adequada, porque ele sabe falar o "nós vamos", embora prefira naquele momento falar "nós vai". Cabe ao aluno escolher e cabe ao professor apresentar quais são as normas e mostrar que uma tem ou não prestígio.

Muitas vezes aqueles que prezam de forma significativa na escrita e na fala pela pureza da norma, como no caso de jornalistas e jornais, muitas vezes não realizam devido distanciamento entre a norma-padrão e a norma culta e as outras normas. Como podemos observar no exemplo da Folha de Londrina: "Mendonça Filho classificou os resultados de 'vergonhosos', mas o constrangimento é ainda maior quando se considera os dados que mostram o desempenho em Matemática – o pior em uma década". Então, aqui vemos que o verbo está na voz passiva e nesse caso 'os dados' têm função de sujeito e o verbo deveria ir para o plural.

Análise dos Documentos Educacionais e o Ensino e Aprendizagem da Língua como Ocorre no Cotidiano das Salas de Aula.

Em 1997, foi publicado pelo ministério da educação uma coleção de documentos intitulados *Parâmetros Curriculares Nacionais.* No qual estavam reunidas propostas para renovação dos ensinos nas escolas do Brasil, e todos os componentes curriculares foram contemplados. Ao nos depararmos com os PCNs de língua portuguesa dedicada as séries iniciais do ensino fundamental, nós encontramos na página 26 o seguinte trecho:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e, também, para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe

uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um determinado momento histórico.

Esses documentos já trazem uma conscientização da importância dos estudos sociolinguísticos no ensino de língua portuguesa. Como também na BNCC, que acabam por nortear os materiais didáticos. Sendo, assim, um grande avanço comparado a outra épocas atrás, do qual não era nem mencionado a respeito da variação linguística, de alguma forma esses assuntos são tratados.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ao analisarmos o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iremos perceber que dentre competências específicas do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, das dez competências pelo menos três delas estão diretamente ligadas nessa perspectiva variacionista e heterogênea da língua que já era apontada nos PCNs, a saber:

> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos do uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> 2. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitudes respeitosas diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
> 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BNCC, 2017, p. 85).

Quando é dito ao aluno que desenvolva essa competência ao longo do ensino fundamental, que ele tenha essa percepção de língua como entidade variável heterogênea está extremamente atrelado a sua identidade, a sua construção, as suas relações dentro das relações

que eu também estabeleço na sociedade. Isso é fundamental para que inclusive ele tenha condições, subsídios na própria compreensão do preconceito linguístico.

Em nossa perspectiva, entendemos que todo preconceito ele só existe porque ele tem como grande pano de fundo a ignorância, ou seja, ignorar informações que me levam a ter uma visão equivocada sobre algo ou alguém. O preconceito linguístico existe em decorrência de se reforçar ideias ultrapassadas a respeito da língua, quando se defende a existência de apenas uma língua homogênea e só existe uma forma correta de falar e de escrever. E todas as outras formas são feias, erradas, desprestigiadas, desqualificadas. Esse tipo de compreensão de língua tem que ser entendido que a base do ensino da língua portuguesa tem que se pautar em uma língua com toda sua diversidade, pois, a depender do falante, existem diversas formas de se dizer a mesma coisa. As formas de linguagens se realizam pelos seus falantes. Desse modo, fica evidente que o preconceito linguístico está associado à língua, mas que impacta diretamente no usuário da língua.

Há uma contribuição ao ensino de língua portuguesa quando é juntado as contribuições da sociolinguística com as contribuições do letramento. Quando é pensado no ensino de língua portuguesa para os alunos têm que ser pensado em todas as questões que estão envoltas nas representações linguísticas que algumas variedades vão assumir na sociedade. Qual o perfil social do aluno das escolas públicas brasileiras? Será que esse nosso aluno tem acesso ao cinema, teatro, bons livros? Sabemos que não, pois isso tem um custo financeiro que muitos não têm condições de custear, pois são de baixo poder aquisitivo. Quando ele chega em sala de aula a norma que ele traz no seu linguajar não é norma culta, a variedade de prestígio social já que eles não têm acesso a essa cultura letrada no seu convívio social. É sabido que no social há uma língua que tem prestígio social e outras que tem um desprestígio. Acontece que em certos lugares se não dominarmos essa língua de prestígio adotada pela sociedade brasileira algumas portas podem ser fechadas.

A proficiência e domínio da norma culta não garante sucesso, mas trará a maior possibilidade de conquistas por parte do falante. Contudo, saber usar a língua de diferentes contextos, oportuniza participar de diferentes espaços sociais. Se a maior parte dos nossos alunos chegam nas escolas dominando a língua, mas com uma

variedade que por vezes não se constitui como norma culta no qual em muitos lugares há prestígio, e se ele domina a língua de prestígio social, cabe ao professor de língua portuguesa ter o compromisso com o este aluno e ensinar as variedades de prestígio. A questão é como o professor vai ensinar isso? A sociolinguística não rejeita o fato de ensinar a língua de prestígio, ela entende que deve ser ensinada, porém a língua vernácula não deve ser rejeitada, discriminada, e entendida como erro, como já foi dito, ela carrega consigo a cultura e identidade de uma comunidade, de um povo. Existem vários gêneros linguísticos que irão exigir de nós um maior monitoramento da língua e outros menos. É importante que o professor aborde a língua em sala de aula e não dê valor a uma ou outra variedade. E sim contemplar toda a sua diversidade. O ensino da língua portuguesa tem que ser pautado em práticas da língua em uso.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

> A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas em um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramáticas, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de texto (Brasil, 1998, p.29).

A gramática, "ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalinguística para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la" (Brasil, 1997, p. 51). Trecho referente ao ensino fundamental I.

Nas práticas da sala de aula ainda hoje não percebemos essas mudanças sendo realmente materializadas. Ainda continuamos tendo

dois perfis no ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras ou há professores que ignoram o ensino de gramática, pois ela não é contemplada resultando na falta de acesso ao seu conhecimento por falta dos alunos, dificultando, assim, o desenvolvimento do alunado, uma vez que a gramática deve ser trabalhada em sala de aula, especialmente utilizando estratégias que desenvolvam o sendo crítico do aprendiz.

Convêm destacar que, o dentre os principais problemas em trabalhá-la de forma acrítica, isto é, somente como forma de memorização de regras e nomenclaturas, para o aluno passar de ano desconsidera a capacidade de este estudo influenciar de maneira direta e positivamente na vida do estudante. Porém, para trabalhar a gramática de forma crítica o professor precisa estar bem (in)formado, deve entender para ele poder criticar nomenclaturas e descrições, prática associada com as contribuições das sociolinguísticas, esse professor precisa de preparo para compreender e transmitir reflexões do uso da língua na sua heterogeneidade. Um bom exemplo é o uso do "agora" na gramática normativa irá dizer que se trata de um advérbio de tempo presente. Porém o uso de agora vai muito além disto. Ele pode remeter ao passado presente ou um futuro próximo:

-- você foi a padaria?
--sim. Agorinha mesmo comprei. Ou, então:
-- você sabe quando irá começar o curso de artesanato?
-- agorinha mesmo. Daqui a duas semanas. Ou:
-- eu adoro passar os fins de semana na fazenda. Agora praia eu amo.

Os exemplos nos mostram que o "agora" assume outras categorias gramaticais na língua. É muito interessante levar essas questões para sala de aula. O professor tem que estar bem-preparado para poder tratar essas questões como por exemplo o uso do "agora". Não a indicando como erradas em seu uso, mesmo não estando contemplada na gramática, e que por isso deva ser evitada. Mostrando que nem tudo a gramática pode explicar do que se trata perante a língua em uso. E mostrar-lhes como a língua é elástica e multifacetada, heterogênea.

A BNCC conceitua o ensino de gramática como análise linguística o que torna tudo muito mais relevante pois dá espaço para contemplar a gramática de forma crítica e trazer para essa abordagem

a língua em uso, a possibilidade de analisar as diversas possibilidades da língua em uso.

O ensino de gramática que contemple toda essa heterogeneidade, esse sim vai contribuir com a competência comunicativa dos alunos e dar condições para que estes ampliem o repertório linguístico, confirmando o que defende Faraco, para que ele se torne um camaleão, um poliglota da própria língua. Esse é um dos grandes compromissos que um professor deve ter em sala de aula.

Considerações

No viés tradicional a didática é corrigir o que é entendido como errado. Já na perspectiva sociolinguística educacional a ideia seria levar o aluno a compreender o fenômeno gramatical como tal. Mostrar essas diferenças entre questões semânticas e sintáticas, mostrar por que esses fatos acontecem. Sem deixar de mostrar que existe, como funciona a norma padrão, mas mostrará que existem esses outros fatos, então o aluno consegue verificar que isso são fatos comuns que acontece com todos no ambiente social. E que há situações diferentes para se utilizar.

Contudo, é visto que há a grande necessidade da implementação da pedagogia da variação nas escolas essa necessidade de aproximação entre a teoria e a prática. E pensamos como é necessária a formação continuada colaborativa para todos os professores, pois, muitos professores foram graduados em um período em que esse tema ainda não era tão debatido, razão pela qual merecem ter acesso a essas discussões e conhecimentos.

Quando se fala em formação continuada colaborativa não significa que a universidade vai levar esse conhecimento para o professor, é mais viável pensar em um trabalho de mão dupla, haja vista os professores da universidade ter muito a oferecer na sala de aula da mesma forma que os professores que estão na escola têm a aprender com os estudos acadêmicos, e para tal, existe a necessidade de aproximação e de troca de informações para que haja um avanço significativo no ensino, beneficiando os alunos em processo de formação.

Referências

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso** – Por uma pedagogia da variação linguística. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

BORTONI, Ricardo. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ZUIN, Poliana; REYES, Claudia. **O ensino da língua materna:** dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire.1º ed. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

FARACO, Carlos. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

FARACO, Carlos. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. Organização Ana Maria Stahl Zilles, Carlos Alberto Faraco. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

DEWEY, John. **Como pensamos.** Tradução Haidee de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1949.

A CARTA EM DEFESA DA DEMOCRACIA E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Ana Lucia Bezerra Bessa (UFPB) [1]
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) [2]
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) [3]

Introdução

O presente artigo propõe uma análise discursivo-dialógica da Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em Defesa do Estado Democrático de Direito, documento organizado pela Faculdade de Direito da USP em resposta aos ataques ao processo eleitoral e às instituições democráticas. O corpus em análise insere-se em um contexto de acirramento da disputa ideológica no Brasil contemporâneo e, por meio de sua materialidade linguística, constitui uma contrapalavra a discursos autoritários, homofóbicos e fundamentalistas, que buscam deslegitimar os processos democráticos e naturalizar formas de violência simbólica e estrutural.

A problemática central desta pesquisa reside na compreensão de como a Carta mobiliza estratégias discursivas para confrontar narrativas de cunho neofascista e neonazista, especialmente aquelas que atentam contra a pluralidade de vozes e a consolidação de um Estado Democrático de Direito. Desse modo, busca-se responder: de que forma o discurso da Carta se configura como uma prática discursiva de resistência? Como suas escolhas linguístico-discursivas desconstroem e rebatem os discursos de ódio e exclusão?

[1] Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Psicóloga pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Fortaleza. Psicóloga Escolar da Rede Municipal de Ensino da PMJP- PB; E-mail: analuciabessa@hotmail.com
[2] Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). Desenvolve trabalhos científicos na área de Linguagem e Direito. E-mail: romulodt3@gmail.com
[3] Pós-Doutor em Linguística, com ênfase em Discurso religioso e sociedade (FAPESQPB/Proling-UFPB). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: wildesantana92@gmail.com

Parte-se das seguintes hipóteses para este estudo: A Carta se insere em um espaço de embate discursivo e representa uma contrapalavra a discursos autoritários, reafirmando valores democráticos e direitos fundamentais.

A materialidade linguística da Carta constrói uma narrativa de resistência baseada em um gênero discursivo histórico de manifestação civil e política. Em mesma instância enunciativa, a Carta opera uma desterritorialização discursiva ao deslocar sentidos estabilizados por discursos hegemônicos de exclusão, como o fundamentalismo religioso e o ultraconservadorismo político.

A relevância desta pesquisa está na necessidade de compreender os processos discursivos que estruturam os embates político-ideológicos na sociedade brasileira contemporânea. Em um cenário no qual discursos de ódio e deslegitimação das instituições democráticas são amplificados, a análise da Carta permite evidenciar as formas pelas quais o discurso democrático se constrói enquanto prática social de resistência. A importância do estudo se justifica, ainda, pelo aporte teórico-metodológico da teoria dialógica do discurso, que possibilita uma compreensão aprofundada das relações de força discursivas, da interação verbal e dos valores axiológicos mobilizados na Carta. Ao evidenciar os mecanismos de resistência discursiva, esta pesquisa também se propõe a contribuir para o debate sobre a função social do discurso na defesa dos direitos fundamentais e da democracia.

Sendo assim, delimitou-se como Objetivo Geral: analisar, sob a perspectiva discursivo-dialógica, a Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em Defesa do Estado Democrático de Direito, evidenciando seu papel enquanto contrapalavra a discursos autoritários e fundamentalistas no Brasil contemporâneo. Como específicos, temos: a) Examinar as estratégias discursivas utilizadas na construção da resistência democrática na Carta. B) Identificar as relações dialógicas estabelecidas entre a Carta e discursos hegemônicos de exclusão e autoritarismo e c) Investigar como a Carta mobiliza categorias como gênero discursivo, interação verbal e valores axiológicos para afirmar princípios democráticos.

O estudo fundamenta-se na teoria dialógica do discurso, conforme os postulados de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, com especial atenção para os conceitos de discurso, interação dialógica e

contrapalavra (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011; Medviédev, 2016). Também são incorporadas reflexões sobre discurso de resistência e poderes simbólicos (Brait, 2006; 2019), bem como estudos sobre relações axiológicas na linguagem (Santana, 2018; Francelino, 2013).

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de análise discursiva, com base no método dialógico do discurso. O corpus selecionado é a Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em Defesa do Estado Democrático de Direito, analisada à luz dos conceitos de interação verbal, gênero discursivo e valores axiológicos. Quanto À estrutura, o artigo está seccionado em: Introdução; tópico 1: A Carta em Defesa da Democracia como Gênero Discursivo, que discute sua inserção no campo dos discursos de resistência; tópico 2: Diálogos e Contrapalavras: A Carta e a Desconstrução do Discurso Autoritário: analisa como a Carta rebate discursos fundamentalistas. E Considerações Finais: sintetiza os resultados e aponta contribuições para estudos futuros.

Com essa abordagem, o artigo busca contribuir para a compreensão das práticas discursivas na defesa da democracia e dos direitos humanos no Brasil.

A Carta como Gênero Discursivo de Resistência

A *Carta às Brasileiras e aos Brasileiros* pode ser analisada como um gênero discursivo que emerge em momentos históricos de crise e necessita dialogar com diferentes vozes sociais. Seguindo a perspectiva de Bakhtin (2011), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciação, perpassadas por histórias discursivas e marcadas por situações concretas de produção. Dessa forma, a Carta não apenas se insere em uma tradição de manifestações em defesa da democracia, mas também adquire características próprias ao se constituir como um enunciado situado em um contexto sociopolítico específico.

Historicamente, esse manifesto se vincula à *Carta aos Brasileiros*, lida por Goffredo da Silva Telles Junior em 1977 contra a ditadura militar. Ao estabelecer esse diálogo intertextual, o documento de 2022 reitera uma tradição de luta pela democracia no Brasil. Como observa Volóchinov (2017), o discurso nunca se apresenta como uma criação isolada; ele sempre responde a enunciados

anteriores e antecipa contrarrespostas. Nesse sentido, a Carta de 2022 reinterpreta o discurso da resistência democrática ao adaptá-lo a um novo cenário de ameaças às instituições e de tentativas de enfraquecimento do Estado Democrático de Direito.

A dimensão dialógica da Carta se expressa também na escolha de um tom institucional, capaz de agregar diferentes setores da sociedade civil, incluindo empresários e banqueiros. Esse aspecto está em consonância com a teoria de Medviédev (2016), que compreende a linguagem como um campo de luta social no qual os discursos se reconfiguram para disputar hegemonias ideológicas. A partir das reflexões de Bakhtin sobre o discurso oficial e a resistência na obra sobre François Rabelais, pode-se compreender como a Carta tensiona o discurso oficial hegemônico e constrói uma contrapalavra fundamentada em valores democráticos.

Além disso, em diálogo com Volóchinov e Medviédev, a Carta mobiliza um discurso de resistência que articula infraestrutura e superestruturas ideológicas, revelando os mecanismos de produção de sentido que sustentam os embates políticos contemporâneos. O discurso, longe de ser neutro, está sempre inserido em relações de poder e, portanto, carrega consigo a marca de disputas ideológicas. Nesse contexto, a resistência discursiva da Carta opera na contramão de forças centrípetas que buscam homogeneizar o discurso autoritário e antidemocrático.

Para além do seu caráter responsivo, a Carta também evidencia as forças centrífugas que atuam no discurso democrático. Como Bakhtin (2011) aponta, a heteroglossia é um princípio constitutivo da linguagem, de modo que os discursos são constantemente atravessados por vozes sociais em conflito. No caso da Carta, a resistência discursiva não se dá apenas pelo enfrentamento direto ao discurso autoritário, mas também pela incorporação de múltiplas vozes que reafirmam os princípios da democracia. Essa multiplicidade de vozes fortalece a sua argumentação e amplia seu alcance social.

A argumentação desempenha um papel central na construção desse discurso de resistência. Fiorin (2015) ressalta a importância da argumentação na linguagem como um mecanismo fundamental para estruturar a persuasão e consolidar valores discursivos. No caso da Carta, a organização argumentativa reforça o caráter dialógico do manifesto, garantindo que a resistência não se limite à negação do

autoritarismo, mas também proponha uma afirmação ativa dos valores democráticos.

Outro elemento fundamental da resistência discursiva da Carta está na sua função performativa. O ato de sua leitura pública e a ampla adesão de setores diversos da sociedade demonstram que o discurso ultrapassa a materialidade linguística e se concretiza como um gesto político. Como Medviédev (2016) discute, a linguagem é sempre atravessada por práticas sociais concretas, e a força da Carta reside não apenas no que ela diz, mas também nos efeitos sociais que produz.

Além disso, a Carta mobiliza um *ethos* discursivo de coletividade e urgência, buscando legitimar sua posição por meio de uma voz institucional que represente a pluralidade social. Esse ethos se constrói pela escolha lexical e pela estruturação dos enunciados, que enfatizam a necessidade de uma resposta coletiva frente às ameaças à democracia. Dessa forma, a Carta se distancia de discursos partidários ou individuais e se posiciona como um enunciado de consenso amplo dentro do espectro democrático.

Por fim, a resistência discursiva da Carta não se esgota no momento de sua enunciação. Assim como a *Carta aos Brasileiros* de 1977 influenciou desdobramentos políticos na luta contra a ditadura, a *Carta às Brasileiras e aos Brasileiros* de 2022 inscreve-se em uma continuidade histórica de mobilizações democráticas. Seu discurso resiste no tempo ao se tornar uma referência para futuras discussões sobre democracia e participação política, reiterando a força das contrapalavras na luta contradiscursos autoritários.

Dessa forma, a Carta não apenas denuncia ameaças à democracia, mas também se coloca como um instrumento discursivo de resistência que articula forças centrífugas da linguagem, mobiliza múltiplas vozes sociais e reafirma a centralidade da argumentação na construção de discursos democráticos. Seu caráter dialógico, polifônico e performativo a insere em uma longa tradição de manifestações públicas em defesa do Estado Democrático de Direito, reforçando a importância do discurso na construção e na manutenção de sociedades democráticas.

Diálogos e Contrapalavras: A Carta e a Desconstrução do Discurso Autoritário

A *Carta às Brasileiras e aos Brasileiros* opera como um enunciado de resistência que dialoga diretamente com discursos autoritários, promovendo uma contrapalavra que reafirma os valores democráticos. A seguir, analisamos três trechos que exemplificam a construção dialógica desse enfrentamento discursivo, observando como a linguagem se estrutura na inter-relação entre vozes, ideologias e disputas sociais.

Defesa das Instituições Democráticas e a Contrapalavra à Deslegitimação dos Poderes

> *"Temos os poderes da República, o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, todos independentes, autônomos e com o compromisso de respeitar e zelar pela observância do pacto maior, a Constituição Federal."*

Esse trecho apresenta um embate direto contra discursos que tentam deslegitimar o funcionamento das instituições democráticas no Brasil. A formulação enfatiza a separação dos poderes e sua autonomia, reafirmando o princípio republicano de equilíbrio institucional.

A partir de Bakhtin (2011), compreende-se que essa passagem opera como uma *contrapalavra* ao discurso centrípeto do autoritarismo, que busca homogeneizar a visão política e enfraquecer a pluralidade institucional. O conceito de *contrapalavra*, dentro da teoria dialógica, refere-se a um enunciado que se constitui em resposta ativa a discursos anteriores, refutando-os e apresentando uma alternativa ideológica. Nesse sentido, a menção explícita à Constituição Federal funciona como um ancoramento discursivo na legalidade democrática, rechaçando interpretações arbitrárias da lei.

Além disso, esse trecho combate discursos que buscam enfraquecer o Judiciário, sugerindo que sua atuação compromete a soberania popular. A estrutura enunciativa, ao afirmar a independência dos poderes como um compromisso, constrói uma resistência discursiva que desativa narrativas que tentam desqualificar o Estado Democrático de Direito.

Inclusão Social e a Desterritorialização de Discursos Excludentes

> *"Pleitos por maior respeito e igualdade de condições em matéria de raça, gênero e orientação sexual ainda estão longe de ser atendidos com a devida plenitude."*

Neste trecho, a *Carta* desafia discursos conservadores e fundamentalistas que buscam manter desigualdades estruturais e silenciar pautas sociais. A formulação expressa uma postura ativa na luta por direitos, rompendo com a falsa noção de que a democracia se sustenta apenas na formalidade institucional, sem considerar a dimensão social da cidadania.

A partir da teoria dialógica de Bakhtin (2011), pode-se observar que esse enunciado amplia o espaço discursivo para vozes historicamente marginalizadas. Medviédev (2016) aponta que a linguagem é um campo de disputa social, no qual os discursos se reconfiguram constantemente para disputar hegemonias ideológicas. Assim, ao inserir temas de raça, gênero e orientação sexual na discussão democrática, a *Carta* desestabiliza um discurso homogêneo e tradicionalista, deslocando o debate para a diversidade e a pluralidade de vozes.

Esse movimento pode ser compreendido como um processo de *desterritorialização do pensamento homogêneo*, no qual a linguagem é utilizada para romper com ideologias que cristalizam preconceitos e naturalizam desigualdades. A escolha dos termos "pleitos" e "com a devida plenitude" reforça a ideia de que essas demandas são legítimas e urgentes, contestando discursos que minimizam ou negam a necessidade de políticas inclusivas.

O Chamado à Mobilização Popular como Força Centrífuga Contra o Autoritarismo

> *"Nos momentos de grande perigo para a democracia, mais do que nunca, a sociedade deve se mobilizar na luta em favor do respeito à Constituição e aos valores democráticos."*

Esse trecho assume um tom imperativo e conclama a sociedade à ação, evidenciando o caráter performativo da linguagem no contexto político. O uso da expressão "nos momentos de grande

perigo" estabelece um enquadramento discursivo no qual a democracia é apresentada como um bem constantemente ameaçado e que requer vigilância ativa para sua preservação.

A partir da perspectiva bakhtiniana, esse enunciado pode ser compreendido como uma manifestação da força *centrífuga* da linguagem, que resiste à tendência centrípeta do discurso autoritário. Bakhtin (2011) aponta que os discursos autoritários operam na tentativa de fixar significados e desestimular a multiplicidade de vozes, enquanto as forças centrífugas promovem a dispersão e renovação dos sentidos.

Além disso, a escolha do verbo "mobilizar" coloca a sociedade como sujeito ativo na defesa da democracia, desafiando narrativas que delegam essa responsabilidade apenas às instituições políticas. Esse chamamento ao engajamento popular ecoa a noção de que o discurso não se limita à linguagem, mas se materializa em ações sociais concretas. Medviédev (2016) reforça essa perspectiva ao afirmar que a linguagem é indissociável das práticas sociais e históricas, sendo um instrumento de disputa pelo poder simbólico.

Ao final, esse trecho estabelece um vínculo direto com outros manifestos históricos, como a *Carta aos Brasileiros* de 1977, resgatando uma tradição discursiva na qual a resistência democrática se constrói pela articulação entre discurso e ação política.

Conclusões

A "Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em Defesa do Estado Democrático de Direito" exemplifica como a linguagem se torna um campo de disputa ideológica e de resistência. Sob a luz da teoria dialógica, observa-se que o documento se estrutura em um embate entre discursos, constituindo-se como uma resposta crítica a discursos autoritários e excludentes.

Com base nos postulados de Bakhtin e o Círculo, bem como nos estudos contemporâneos sobre a dimensão política da linguagem, percebe-se que a carta não apenas denuncia ameaças à democracia, mas também age enquanto prática discursiva transformadora, promovendo um horizonte de pluralidade e inclusão social. Nesse sentido, reafirma-se a importância da linguagem como espaço de

construção de consciências e de reconfiguração dos sentidos históricos em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRAIT, Beth. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 12, n. 2, 2017. p. 5-23.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa,** São Paulo, v. 56, n. 2, 2012. p. 371-401.

FRANCELINO, Pedro Farias (Org.). **Teoria dialógica do discurso:** exercícios de reflexão e de análise. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula:** uma abordagem enunciativa. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MEDVIÉDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários.** São Paulo: Editora da Unicamp, 2016.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades,** v. 1, n. 45, 2018a. p. 75-90.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; FRANCELINO, Pedro Farias. A representação linguístico-discursiva de Jesus Cristo em seu sermão sobre o cumprimento do amor a partir do evangelho segundo São Mateus. **Revista da Anpoll,** v. 1, n. 45, Florianópolis, 2018. p. 233-247.

VOLÓCHINOV, Valentin. O problema da relação entre a base e a superestrutura. In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]. p. 103-114.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: VOLOCHÍNOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]. p. 201-226.

Na arena discursiva que abarca a Educação, as Linguagens e as Ciências Humanas, o segundo volume da coletânea *Caderno Dialógico: Educação, Linguagens & Outros Diálogos Possíveis* reafirma seu compromisso com a reflexão transdisciplinar e a produção de conhecimentos que perpassam as múltiplas dimensões da contemporaneidade. Sob a organização dos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), esta obra se constitui como um espaço fecundo de trocas e diálogos entre pesquisadores do Brasil e de outros países, abrangendo discussões essenciais para o entendimento do mundo atual.

ISBN 978-65-265-1846-5