

Rita de Cássia Souto Maior | Rita Maria Diniz Zozzoli (Orgs.)

Linguística Aplicada

25 anos do Gedeall



Rita de Cássia Souto Maior | Rita Maria Diniz Zozzoli (Orgs.)

Linguística Aplicada

25 anos do Gedeall



@lupa



GRUPO DE ESTUDO DISCURSO,
ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS E LITERATURAS

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)	Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)	Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)	Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)	Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)	Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez (México)
Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)	Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Julio Neves Pereira (UFBA)	Rosangela Nunes de Lima (IFAL)
Juscelino Nascimento (UFPI)	Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Lauro Gomes (UPF)	Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)	Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Projeto gráfico: Geison Araujo
Revisão: Luiz Henrique Moreira Soares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguística Aplicada [livro eletrônico] : 25 anos de Gedeall / organização Rita de Cássia Souto Maior, Rita Maria Diniz Zozzoli. -- Tutóia, MA: Lupa, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN

Digital 978-65-89932-98-7

Impresso 978-65-89932-96-3

1. Linguagem 2. Linguística 3. Linguística aplicada 4. Gedeall. I. Souto Maior, Rita de Cássia. II. Zozzoli, Rita Maria Diniz.

24-194510

CDD-418

Índices para catálogo sistemático:
1. Linguística aplicada 418
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Editora Lupa
www.editoralupa.com.br
contato@editoralupa.com.br

Sumário

Prefácio 7

Em comemoração aos 25 anos: apresentando as seções 11

| Ensaaios

CAPÍTULO 1

A LA implicada e seu diapasão contemporâneo 18

Rita de Cássia Souto Maior

CAPÍTULO 2

Feminismo presente: as práticas de resistência na construção de um ensino de Língua Portuguesa crítico 37

Lorena Araújo de Oliveira Borges

CAPÍTULO 3

Pesquisa etnográfica crítica: a produção de conhecimento para a emancipação dos sujeitos 58

Fransuelly Raimundo Rêgo

Islane Rafaelle Rodrigues França

| Artigos

CAPÍTULO 4

Avaliação na perspectiva da intermediação sensível: reflexões sobre o papel do/a professor/a em práticas de sala de aula 74

Antônio Carlos Santos de Lima

CAPÍTULO 5

A renarração da vida social frente à BNCC: silenciamento da educação do campo e a construção do currículo diversificado.. 90
Evandro Oliveira Santos

CAPÍTULO 6

BNCC em contextos de adversidades: uma análise a partir do ensino remoto emergencial112
Aurineide Profírio
Jean Pierre Luiz da Silva
Renato Willians Lima Santana

CAPÍTULO 7

O componente curricular Comunicação e Expressão, seus conceitos e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.....133
Silvio Nunes da Silva Júnior

CAPÍTULO 8

Trabalho em grupo na universidade: uma escrita em questão..163
Rosângela Oliveira Cruz Pimenta

CAPÍTULO 9

Estudo das identidades socioculturais: contribuições para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em perspectiva dialógica..... 188
Denise Magalhães Dutra

CAPÍTULO 10

Letramento literário: possibilidades para o ensino de literatura a partir da obra "As batalhas do castelo", de Domingos Pellegrini.....213
Sirlei Baima

CAPÍTULO 11

A pessoa negra em charges do Enade:uma análise dialógica....239
Rosana Taciana Portela

CAPÍTULO 12

A identificação das percepções/inteligências predominantes das/dos alunas/os como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem 261

Nádia Mara da Silveira

Jana da Silveira Santos

| Resenhas

CAPÍTULO 13

Vivências e reflexões sobre o ensino de línguas na perspectiva da LA.....297

Janicreis Gomes de Souza

CAPÍTULO 14

Discurso e formação docente em pesquisas da Linguística Aplicada.....305

Andre Cordeiro dos Santos

| Homenagem

APRESENTAÇÃO DO TEXTO HOMENAGEADO

Por uma formação responsiva e responsável de leitores e produtores de textos318

Silvio Nunes da Silva Júnior

TEXTO HOMENAGEADO

Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula 323

Rita Maria Diniz Zozzoli

Sobre as organizadoras.....350

Sobre as autoras e os autores351

Índice remissivo.....360

Prefácio

O Gedeall – Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas, vinculado ao CNPq, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PP-GLL, da Faculdade de Letras – FALÉ, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, criado em 1995, completou 25 anos de existência e resistência, de lutas e conquistas, formações e transformações inspiradas pela nossa líder, a Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, que vinda de uma formação francesa e por ser e é uma mulher revolucionária, forte e a frente do seu tempo quebrou paradigmas, idealizou e construiu os pilares desse grupo contagiando a todas/os os seus membros ao propor um grupo cuja linha de pesquisa foi e é discurso, ensino e aprendizagem em Linguística Aplicada – LA, pautado na flexibilidade, reflexão, dialogismo, discurso, heterogeneidade, subjetividade, reponsabilidade, responsividade e liberdade na pesquisa, porém sem perder, é claro, a cientificidade, a ética e o respeito ao nosso sujeito colaborador/a.

Bastante significativo, é que mesmo dentro de uma época, momento histórico, em que a Linguística Teórica, *Hard Science*, predominava, Zozzoli acreditou e defendeu que para trabalhar com ensino e aprendizagem fazia-se necessário o envolvimento com o mundo real e suas/seus participantes – sujeitos com uma autonomia relativa, construtoras/es, trabalhadoras/es e colaboradoras/es dos discursos, das suas histórias, dos contextos sociais e do uso da linguagem em suas interações – estimulando e fortalecendo espaços/lugares de fala em que todas/os: pesquisadoras/es, sujeitos/colaboradoras/colaboradores, alunas/os e professoras/es são interlocutores, num diálogo em que podem ser ouvidos e

expressar livremente seus pensamentos e sentimentos, dentro das premissas do pensamento de Bakhtin, dentre outros.

Dessa forma, mesmo diante da Linguística Teórica predominante, embora a princípio esse grupo tenha causado estranheza, o pensamento da nossa líder foi ganhando força e criando adeptos e admiradores – dentre eles estou eu, que tenho a honra de ser integrante desse grupo desde 1996 –, pessoas que compõem o grupo hoje e outras que passaram por ele, mas deixaram seu perfume, sua marca, suas vozes e sussurros, ao descobrirem o prazer que é fazer pesquisa com e para gente real, dentro da abordagem da LA e tendo a pesquisa-ação como metodologia, pois isso permitiu a todas/os ver e contribuir com as mudanças, transformações, evoluções e avanços das pesquisas sobre a linguagem e seus sujeitos.

Nesse sentido, a fim de comemorar os 25 anos de existência desse grupo tão eclético, indisciplinar, heterogêneo e ímpar, as organizadoras, Profa, Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli e a Profa. Dra. Rita Souto Maior (Líderes do grupo) – Souto Maior é uma mulher forte e brilhante, que assumiu a liderança junto com Zozzoli, desde 2006, parceria que vem funcionando muito bem, pois ela tem se sobressaído e empolgado o grupo com a criação de oportunidades, o estímulo à produção, organização e participação de debates e eventos, contribuindo para o enriquecimento desse grupo – com seus múltiplos olhares, inter e transdisciplinares para a linguagem e o ensino, respeitando os diferentes discursos, os lugares de fala de cada autora/autor e sempre contando com a interação com um sujeito/leitor com autonomia relativa e responsivo ativo, reuniram nessa obra temas bem diversificados, envolvendo questões como: o afeto no ensino, o respeito ao gênero, a orientação sexual, o feminismo, o racismo, o papel da mulher, a importância da LIBRAS, o engajamento e inclusão dos especiais no que se refere ao ensino e ao mundo que nos cerca e do qual somos parte ativa.

Portanto, esperamos que você, nosso/a querido/a leitor/a, possa interagir conosco por e-mail ou quem sabe pessoalmente, fazendo uso de sua autonomia relativa e da sua responsividade ativa, questionando, duvidando, concordando ou, simplesmente, não se identificando com o que enfocamos nesse livro. Afinal, fazer pesquisa é isso: direcionar nosso olhar, ou múltiplos olhares, para uma determinada situação; questionar, sem necessariamente obter respostas; interagir com aquelas/es que fazem parte daquela realidade observada, respeitando-as/os, ouvindo-as/os, participando juntas/os sem criticar e; se puder, contribuir, ainda que seja minimamente, para transformação daquela realidade, quebrando paradigmas, derrubando preconceitos, ocupando novos espaços, mesmo que para isso, às vezes, precisemos ter “que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”, frase atribuída ao revolucionário Che Guevara, mas que nunca foi confirmada como sendo de sua autoria, pois jamais iremos retroceder na vida e nas nossas pesquisas aos pensamentos retrógrados de antigamente: onde a mulher não tinha vós e voto, o grupo LGBTQIA+ era só um movimento imaginário, uma faísca, e o racismo/escravidão era ainda visto por muita gente como uma coisa da natureza, para esses pensamentos/paradigmas dizemos em uníssono o que o “Corvo”, de acordo com Edgar Allan Poe (2017, p. 355) disse “Nunca mais”.

Profa. Dra. Nádia Mara da Silveira

Em comemoração aos 25 anos: apresentando as seções

O livro “Linguística Aplicada: 25 anos do Gedeall” é uma obra comemorativa do Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/Capes-CNPq) e apresenta diversas temáticas que estão no circuito de discussões teóricas e dos estudos práticos com a linguagem no campo da linguística Aplicada, a saber: avaliação, currículo, Base Nacional Comum Curricular, Enade, educação do campo, ensino remoto emergencial, ensino de língua portuguesa, escrita na universidade, estudos de identidade, letramento literário, ensino crítico e feminismo, análise discursiva, percepções/inteligências, emancipação dos sujeitos, dentre outros.

A diversidade de gêneros, de enfoques teóricos e metodológicos do livro promovem conhecimento diversificado sobre práticas do ensino e aprendizagem e sobre a formação de professores, disponibilizando uma obra de referência para quem precisa atualizar os saberes acadêmicos sem perder de vista a discussão prática nessa interface. Alguns com exemplos a partir de dados, os textos articulam muito bem a teoria com a prática, demonstrando implicações, encaminhamentos e problematizações com os resultados alcançados nas pesquisas e nas reflexões empreendidas. Cada parte da obra dialoga com o/a leitor/a de maneira tão sistematizada que oportuniza, de maneira ímpar, o entrelaçamento entre a academia, a sala de aula e a formação docente. A seguir, apresentamos os textos que compõem o livro:

Na *seção ensaios*, temos três capítulos assim organizados:

No texto intitulado *A LA implicada e seu diapasão contemporâneo*, Rita de Cássia Souto Maior reflete sobre como a LA se

constitui cada vez mais numa dimensão epistemológica de “implicação com a vida”, pelo fato de que suas pesquisas promovem e constituem uma rede discursiva das ações no mundo e que, por isso, ainda segundo a autora, assumem não se eximir da narrativa de mundo que promovem. Nesse sentido, discutir sobre a produção de textos em LA se torna uma problemática necessária.

No segundo capítulo, intitulado *Feminismo presente: as práticas de resistência na construção de um ensino de Língua Portuguesa crítico*, Lorena Araújo de Oliveira Borges tem o objetivo de no seu ensaio apresentar reflexões sobre as contribuições que as questões feministas podem trazer para a construção de uma prática pedagógica mais crítica no âmbito do ensino e da formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa como língua materna. Segundo a pesquisadora, as temáticas feministas podem ser contempladas a partir dos conteúdos habituais que já são trabalhados no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Basta ressignificar o olhar que temos acerca dos temas que são indicados pelos livros didáticos ou pelas ementas das disciplinas de formação inicial ou continuada de professores, ainda segundo a autora.

Já no terceiro capítulo e último texto desta seção, intitulado *Pesquisa etnográfica crítica: a produção de conhecimento para a emancipação dos sujeitos*, as autoras Fransuelly Raimundo Rêgo e Islane Rafaelle Rodrigues França se debruçam sobre as reflexões do artigo "Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre uma escola pública paulista", escrito pelas professoras Posato e Zan, e concluem que as contribuições advindas da teoria crítica não se restringem ao fazer etnográfico crítico em articulação com as pesquisas sobre letramento, como foi proposto, mas, elas também colaboram para o trabalho do pesquisador qualitativo que, inserido no campo da LA, carece de instrumentos menos condicionantes da miséria humana para o processo de releitura e reescrita de uma realidade social que não está dada.

Na *seção artigos*, os 9 textos estão organizados conforme segue:

No artigo intitulado *Avaliação na perspectiva da intermediação sensível: reflexões sobre o papel do/a professor/a em práticas de sala de aula*, que compõe o capítulo 4, Antônio Carlos Santos de Lima articula suas primeiras reflexões de mestrado com alguns achados de sua pesquisa de doutorado. Segundo ele, ambas propostas de investigação apresentam uma intrínseca relação entre a prática de sala de aula e as reflexões sobre o processo de avaliação. Ele considera, com essa articulação, que a correlação entre o processo de avaliação e a conduta metodológica do/a professor/a deve ser norteada pela perspectiva da intermediação sensível, uma vez que, segundo ainda o autor, tal intermediação possibilita olhares plurais para as singularidades que os sujeitos em processo de aprendizagem apresentam.

Evandro Oliveira Santos, no artigo do capítulo 5, intitulado *A renarração da vida social frente à BNCC: silenciamento da educação do campo e a construção do currículo diversificado*, apresenta discussões, dentro dos campos da Análise de Discurso de linha francesa e da Linguística Aplicada, estabelecendo a relação entre a linguagem e a ideologia como constitutivos dos sujeitos que produzem sentidos na simbolização do poder e da desigualdade. O pesquisador pergunta “Quais são os efeitos do silenciamento da educação do campo na Base Nacional Comum Curricular? Que elaborações complementares podem sinalizar para uma renarração na perspectiva dos sujeitos do campo?”. No final, ele considera que a experiência apresentada pode servir de ponto de partida para a replicação em outras realidades, desde que se atente às especificidades locais, sob mediação dos sujeitos envolvidos.

O artigo do capítulo 6, intitulado *BNCC em contextos de adversidades: uma análise a partir do ensino remoto emergencial*, que foi produzido por Aurineide Profírio, Jean Pierre Luiz da Silva

e Renato Willians Lima Santana, investiga se a BNCC construiu sentidos em diálogo com o percurso da sociedade na pandemia, especificamente no Ensino Remoto Emergencial (ERE), superando o hiato que ocorre entre a produção de um documento normatizador do currículo e a sua recepção e implementação na escola. Segundo esses autores, a BNCC e o ERE dialogam à medida que o perfil do aluno precisou ser ressignificado, sendo demandado: a utilização do conhecimento historicamente construído para continuar aprendendo, a criação de soluções digitais para elaborar e resolver problemas, a utilização da linguagem digital para construir o seu conhecimento e a utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

O artigo intitulado *O componente curricular Comunicação e Expressão, seus conceitos e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa*, de Silvio Nunes da Silva Júnior, compõe o capítulo 7 da obra. Nele, o autor tece considerações sobre quando e como surgiu o ensino do português no Brasil, seguindo com as principais críticas da Filosofia Marxista da Linguagem ao que se denominou Comunicação e Expressão, assim como aos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa na atualidade. O pesquisador em uma de suas conclusões diz que o componente curricular Comunicação e Expressão, mesmo que tenha sido criado na tentativa de rever um quadro também tradicional de ensino que vinha sendo predominante no Brasil, acaba intensificando práticas excludentes com a língua no campo da sala de aula.

No artigo do capítulo 8, com a pesquisa intitulada *Trabalho em grupo na universidade: uma escrita em questão*, a autora Rosângela Oliveira Cruz Pimenta objetiva refletir sobre as contribuições da escrita dos trabalhos em grupo para a formação do discente como escritor no ensino superior. O trabalho pretendeu contribuir de maneira concisa para a discussão da escrita colabo-

rativa e sua importância para a formação dos estudantes como produtores de textos no meio universitário, por meio dos estudos da Linguística Aplicada sobre produção textual. Ela chegou a algumas conclusões, dentre elas a de que os alunos chegam à universidade sem conhecimentos construídos suficientes para escrever de forma acadêmica e a de que as aprendizagens podem ser mais efetivas se forem mediadas pelo professor de maneira mais individualizada com os seus discentes.

O texto do capítulo 9, *Estudo das identidades socioculturais: contribuições para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em perspectiva dialógica*, foi produzido por Denise Magalhães Dutra. Nele, a pesquisadora assume as bases teóricas do dialogismo, da linguística aplicada e estuda concepções acerca das identidades. Ela constata, no artigo, que a oscilação das identidades, antes consideradas consistentes, de forma paralela podem aderir ou resistir à liquidez atual. Ela observa ainda que, ao se depararem com conflitos, sem um pensar crítico, as sociedades contemporâneas podem simplesmente sucumbir. Por isso, segundo a pesquisadora, é fundamental refletir sobre o que tais posições são e o que, de fato, podem gerar nos diversos âmbitos sociais e educacionais.

O texto *Letramento literário: possibilidades para o ensino de literatura a partir da obra "As batalhas do castelo", de Domingos Pellegrini* de Sirlei Baima, é 10º capítulo da obra e, nele, a autora busca solucionar problemas contextualizados ou, pelo menos, apontar caminhos para a superação de problemas socialmente relevantes, a exemplo da falta de consolidação das habilidades de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental. Objetivamente, ela apresenta possibilidades para o trabalho com a leitura literária em sala de aula no Ensino Fundamental, estando imbricada na perspectiva do letramento literário, postulada por Cosson. Ela conclui que o letramento literário pode ser adotado para preparar o aluno no desenvolvimento de uma leitura crítica sobre o mundo, sendo

que a escola pode propiciar experiências significativas aos alunos, conduzindo-os ao reconhecimento do papel humanizador da literatura.

No texto do capítulo 11, intitulado *As pessoas negras em charge do Enade: uma análise dialógica*, Rosana Portela dedica-se a uma observação mais atenta à presença das charges no Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade), mediante fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada. Nesse ínterim, a pesquisadora pergunta: Como o gênero charge é apresentado nas provas do Enade? Que significados de avaliação podem ser depreendidos pela forma como a charge é apresentada na questão do Enade? Que questões sociais são apresentadas nas provas através/por meio da charge? Com o estudo, entre outras reflexões, a autora percebe que há uma demanda acerca do posicionamento crítico-reflexivo concernente aos preceitos histórico-sociais apresentados nas questões que evidenciam a (re)construção dos enunciados, tanto de ordem social e política quanto de ordem semântica. Ela acredita que a própria característica crítica do gênero em questão contribui para isso.

No artigo do capítulo 12, intitulado *A identificação das percepções/inteligências predominantes das/dos alunas/os como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem*, Nádia Mara da Silveira e Jana da Silveira Santos, com base na identificação do domínio de uma ou mais percepções ou inteligências nos sujeitos e das suas respectivas disciplinas/áreas preferidas, propõem alguns passos/caminhos/sugestões à/ao educadora/educador de como ela/ele pode tornar o ensino mais lúdico e facilitador de múltiplas aprendizagens ao estimular as áreas/inteligências/percepções nas quais as crianças e os adolescentes apresentaram uma tendência ou interesse acentuado. Elas acreditam que múltiplos olhares podem ser dirigidos a esse estudo por diferentes pesquisadoras/es, leitoras/es, professoras/es e alunas/os, de diferentes lugares de fala

e de contextos variados, que podem levantar outras ideias ou dar outras sugestões em resposta ao objetivo proposto.

Na *seção resenhas*, dois livros que concorreram e foram aprovados pelo edital Fapeal de publicação em 2021 estão em tela. São eles: *Contornos da Pesquisa Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: ensino e aprendizagem de línguas* e *Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: Discurso e Formação Docente*, respectivamente organizados por Rita de Cássia Souto Maior e Rita Maria Diniz Zozzoli.

Para fechar esta obra, Sílvio Jr. apresenta, no texto *Por uma formação responsiva e responsável de leitores e produtores de textos*, o artigo *Leitura e produção de texto: teorias e práticas na sala de aula*, de Rita Maria Diniz Zozzoli, que foi inicialmente publicado em 1998, no volume 21 da revista *Leitura (UFAL)*, e republicado, com revisão, no volume 42/43 da mesma revista em 2009. Este texto continua muito atual nas discussões que suscita em função de uma crítica propositiva sobre as práticas de leitura e produção e de sua boa base argumentativa fortalecida nos estudos linguísticos pelo viés da linguística aplicada.

Esta apresentação é um convite para que conheçam essa coletânea de pesquisas ou de reflexões sobre teorias e metodologias na área da LA, cujas autoras e cujos autores muito se esforçaram tanto para apresentar o diálogo social como base para a atualização de conhecimentos sobre nós mesmos, quanto para estimular a ampliação de saberes didático-pedagógicos tão necessária para a área na troca entre especialistas e não especialistas.

É isso! Boa leitura!

Rita de Cássia Souto Maior e Rita Maria Diniz Zozzoli

Ensaaios



A LA implicada e seu diapasão contemporâneo

Rita de Cássia Souto Maior

Introdução

Minha proposta neste ensaio é refletir sobre como a LA se constitui cada vez mais numa dimensão epistemológica de implicação com a vida pelo fato de que suas pesquisas promovem e constituem uma rede discursiva das ações no mundo e que, por isso, assumem não se eximir da narrativa de mundo que promovem. Praticamente, significa dizer que o pesquisador e a pesquisadora se utilizam de algumas estratégias de autoria nos trabalhos desenvolvidos academicamente, como apresentarei mais adiante.

Inicialmente, proponho entender os estudos contemporâneos da LA como uma Teoria da Cultura, na perspectiva bakhtiniana. Essa discussão vai me possibilitar entender a estrutura científica como um importante vértice na (re)narração do mundo vivido. Para fazer aquela correlação, retomo um pouco da história de base da formação desse campo de atuação, entendendo como a LA surge já conectada com a linguagem nas dimensões política, social e interacional, mesmo que por um viés da *práxis* de guerra ou do entendimento objetivo da busca “do sentido outro” para uma finalidade ou interesse. Exemplifico os (des)caminhos da LA e, em seguida, com recortes do cotidiano institucional da LA na Universidade Federal de Alagoas, faço uma reflexão histórica sobre os sentidos que de lá surgem, para finalizar com uma preocupação situada no contexto do Ceará e de Alagoas quanto à situação da mulher na sociedade, entendendo essa situação como lugar de de-

safio e de resistência no Nordeste. Nesse ínterim, retomo a reflexão sobre uma teoria da cultura problematizando uma vivência que ocorreu “debaixo de meu próprio nariz”...

A LA em notas

Passamos muito tempo falando da natureza da LA. Na década de 90 e no início desse século, essa inquietação acerca da LA se renovava em temas de evento, títulos de mesas, grupos de trabalho em simpósios, produções artigos, capítulo e livros, mas, atualmente parece que isso não ocorre com tanta intensidade¹. Em todo caso, ainda fazemos isso e penso que é cada vez mais necessário pensar área em seu caráter de campo do saber em constante transformação de seu escopo e aprofundamento sobre as implicações de fazer ciência.

Vejamos então que na década de 70, no Brasil, a LA já se constituía, nas universidades, como campo de estudo que já sinalizava uma preocupação com o que acontecia nas escolas e buscava refletir sobre como problemas emergentes poderiam se reencaminhados a partir de pesquisas de observação e de propostas didático-metodológicas. Entretanto, o nascimento da LA² parece ocorrer na década de 40, como área que buscava avançar com o ensino e a aprendizagem de línguas para o entendimento do sentido do outro, do “meu outro inimigo”. Com o intuito de didatizar uma metodologia para esse fim, começamos a nos deparar com outros

1 A discussão muitas vezes era se a área respondia ou não aos critérios da cientificidade.

2 Há estudos que apontam o nascedouro na década de 40, nos EUA, onde “o problema socialmente relevante para o momento histórico era o de, com base em métodos ‘científicos’, avançar o ensino de línguas estrangeiras a fim de contribuir para o esforço militar da guerra [...]” (Kleiman, Vianna; De Grande, 2019, p. 725).

“problemas de sala de aula”, que não se restringiam ao emprego de metodologias, ou a uma LA da *Didatique de la langue*, visto que nesse momento, ou a partir de desdobramentos dessa preocupação discursiva sobre os sentidos do outro, a área se desdobra para entender além da sala de aula ou o ensino e aprendizagem de maneira mais complexificada, também outros contextos de pesquisa em que a linguagem em uso poderia ser problematizada no seu aspecto processual e social.

Vemos também a perspectiva indisciplinar, ou crítica, da primeira década do século, com propostas de explosão entre a relação teoria e prática (Moita Lopes, 2006), com propostas de uma LA transgressiva (Pennycook, 2006) ou da desaprendizagem (Fabrício, 2006). Questionamentos surgem em contingências contemporâneas, há uma emergência nos questionamentos para uma (re) narrativa da vida.

Nesse sentido, vemos, uma LA não só em sua interface com a transdisciplinaridade (ou indisciplinaridade), mas também com o foco em objetos de estudo que seriam “privilégios” de áreas como o da Educação, da Sociologia, da Psicologia etc. e isso é marcadamente não só uma explosão entre teoria e prática, mas também uma explosão das reservas de domínios científicos; o que confunde alguns, perturba outros, desestabiliza o saber nos seus quadrados.

A LA, nesse ínterim, questiona o mundo, sem se conter em espaços demarcados, esse mundo que não tem seus “problemas” resolvidos, logo não pode se privar de continuar a sua busca para amenizá-los ou mesmo para colocá-los em foco no seu movimento de problematização. Nada deve ficar “debaixo do tapete”; vamos falar sobre o que surge nas pesquisas e sobre o que nós construímos nela e esse “interesse corajoso” também nos coloca em espaços de insegurança. Entendemos que o movimento da problematização nos desloca de lugares comuns para a necessidade de uma desaprendizagem, como nos diz Fabrício (2006), ou de assumir

essa implicação na pesquisa, de entender que nos modificamos nesse saber ao desenvolver não só conhecimentos “sobre o que se estuda”. Numa pesquisa em LA, construímos conhecimentos sobre nós mesmo, sobre as comunidades, sobre a linguagem que constitui realidades possíveis, sobre a nossa responsabilidade em dizer a pesquisa, enfim sobre o enredo humano e não humano. Nela, estarmos responsáveis uns pelos os outros.

Nesta reflexão, procuro entender a LA de situações conhecidas (ou dadas), mas também aquela da visão do novo, que só é visto quando olhado novamente e/ou de outra perspectiva. Essa LA, queiramos ou não, ainda proporciona a análise de situações propondo soluções, ações ou encaminhamentos, mas, principalmente, propondo “reflexões” (convoca-nos para discutir sobre) e vivendo as situações de mundo. Nesse sentido, a LA se faz propulsora de mudanças, estudamos situações/práticas que são constatadas como injustas, importantes para o contexto, significativas para serem observadas pelo olhar da incerteza e da responsabilidade e, assim sendo, temos uma LA implicada.

A LA que fazemos, seja qual for, coincide, em sua preocupação (daqueles/as que a fazem) com os problemas relacionados ao uso da linguagem nas práticas sociais, mas antes disso com os sentidos que as narrativas das investigações (re) produzem no mundo. Podemos dizer que esse é o diapasão da área .

Podemos dizer que temos uma LA que busca compreender o sentido do “outro”, os sentidos sociais dessa compreensão da língua do outro ou ainda busca marcar essa compreensão, dialogando com seu porvir e com o que isso significa para o mundo, seja em função de propor ações e encaminhamentos, seja em função de desdobramentos de ação política, implicada.

As discussões sobre uma Linguística Crítica, que Rajagopalan desenvolveu e desenvolve desde os anos 90, como bem diz Muniz (2022, p. 760), já nos revela essa sanha de pesquisadores e pesqui-

sadoras que buscaram e buscam uma perspectiva menos descritiva, ou não apenas descritiva, nas pesquisas consideradas, por ela, como contra hegemônicas. Muniz (2022) defende sua concepção de “linguagem e ciência como eminentemente políticas” (Muniz, 2022, p. 760) e ela já nos apresenta uma implicação de como se faz ciência e vida ao mesmo tempo, quando afirma que:

se essa ideia de língua contaminada, impura, maculada pelo exterior a ela tivesse ficado apenas no campo acadêmico, não causaria tantos danos, mas a própria sustentação do que seja ciência linguística se apoia nessa visão da qual a linguagem ordinária, a linguagem que efetivamente utilizamos, é cheia de erros e precisa ser corrigida. Essa visão está presente em nossas escolas e na forma como cotidianamente a maioria dos sujeitos percebem a linguagem. (Muniz, 2022, p. 760).

E esse é um ponto da Linguística Aplicada Implicada: ninguém sai impune da vida que é vivida. A sociedade não sai impune, o coletivo não é poupado quando construímos saberes com nossas pesquisas. Estamos em um mundo em que, por exemplo, algumas vidas parecem “valer” mais que outras. Nesse ínterim, Butler (2021) reclama por políticas públicas que assumam outra lógica social, que diverge daquela que estruturalmente entendemos como “normal”. Nesse sentido, consideramos que as vidas deveriam ser enlutáveis, como diz Butler (2021, p. 70), ou seja,

dizer que uma vida é enlutável é afirmar que, antes mesmo de ser perdida, essa vida é ou será merecedora de luto quando for perdida; a vida tem valor em relação à mortalidade. Tratamos uma pessoa de forma diferente quando trazemos para nosso comportamento ético para com o outro a noção do direito ao luto do outro.

Essa autora desloca o olhar da importância da vida, atravessando seu valor a partir da antecipação da possibilidade da morte,

destacando que uma nova conjuntura política poderia nos deslocar para outra configuração de vida. Por outro lado, não se trata de uma relação entre o eu que considero e o outro que me considera “enlutável”. Segundo a autora, “o problema vai além do didático e exige repensarmos as políticas sociais, as instituições e a organização da vida política” (Butler, 2021, p. 71). Pergunto, na esteira desse pensamento, onde esse valor é construído nas pesquisas?

Vejamos. Em 2013, eu retomava o parecer bakhtiniano sobre a ação no mundo em artigo que discutia o pesquisador e a relação de sua produção com a vida. Eu citava Bakhtin, quando esse filósofo da linguagem considerava que a arte deveria responder pela vida de um artista que, por sua vez, não pode se colocar fora do mundo vivido ao produzir essa arte, tampouco pode ter um álibi em suas ações na arte pelo simples fato de estar agindo no mundo através dela (Bakhtin, 2003, XXXIII).

Dentro desse aspecto, eu entendia, naquele texto de 10 anos atrás, retomando autoras como Amorim (2001; 2009), que as ações de pesquisa são ações na vida e criam uma teoria da cultura. Ainda segundo Amorim (2009, p. 12), “essa ideia [teoria da cultura] aparece claramente quando ele, Bakhtin, trata do objeto das ciências humanas e mostra que esse objeto se distingue daquele das demais ciências por ser ele o próprio discurso.” Pode ser que seja mais claro quando o objeto é das ciências humanas, mas não deixa de ser por esse objeto estar em qualquer outra área ou campo epistemológico.

Agir na pesquisa, nas construções metodológicas de um estudo, é agir no mundo da vida; construímos respostas ao mundo quando selecionamos um tema como parte fundamental de um estudo, uma forma de nomear um participante (Colaborador? Colaborador/a? Participante? Informante?) por exemplo. Quando selecionamos um tema, por sua vez, ou mesmo quando pensamos

que “tropeçamos” em um tema (nunca é aleatório e tanto faz que seja), esse tema, de alguma, forma está circulando nos campos de sentido que me constituem como sujeito situado que sou.

Não estou falando de algoritmos de redes sociais porque se esse me faz uma seleção de supostos temas que me atraem ou que fazem parte de minha “bolha”, não são eles que constroem, por si sós, os diversos vídeos de “canto de cisnes” de diversas mulheres que filmam a própria violência que sofre ou pela qual passam antes de serem efetivamente assassinadas por seus algozes, seus maridos, namorados, amantes.

Retomando à noção de responsabilidade pelo que construímos, nossa pergunta para o Nordeste é: o que estamos construindo de pesquisas sobre acessibilidade, sobre o feminicídio, sobre o ensino e aprendizagem num contexto de BNCC etc. Essa nossa responsabilidade/responsividade não encontra, muitas vezes, respaldo em financiamentos de pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Ainda sobre responsabilidades com nossas pesquisas, estamos formando o que chamo, com Bakhtin, a partir da leitura de Amorim (2009), de Memória do objeto. O gênero bakhtiniano nos ajuda a pensar essa memória, pois, ainda segundo essa autora, “o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário” (Bakhtin, 1981, p. 109 *apud* Amorim, 2009).

Para fazer essa reflexão, considero que os discursos são construídos através de movimentos de alteridade (eu e o outro)³. A cultura do objeto⁴ das pesquisas em LA no Nordeste tem se in-

3 A esse respeito, Bakhtin (2003) diz que “a imagem do homem não pode ser desvinculada da forma de sua existência (ou seja, do eu e do outro)” (Bakhtin, 2003, p. 349, grifo do autor).

4 “O objeto cultural pensado como discurso, essa me parece ser a especificidade e

tensificado na observação de suas riquezas culturais e de suas mazelas sociais na construção de uma rede de discussão fortalecida. A busca de um tema de pesquisa na LA tende a coincidir com vivências, e tenho visto estudos que partem cada vez mais da justificativa atrelada à construção de um lugar de fala. Nos estudos, construímos diálogo com aquele tema que parece para nós, seja pelo motivo for, como algo que nos move, que nos intriga, logo não nos exime e não exime ninguém da responsabilidade de estar respondendo ou não – falando de resistência – ao mundo (Souto Maior, 2013). A escolha pode se dar pelo viés de acharmos um tema importante, sem necessariamente tê-lo vivenciado, mas, de qualquer forma, ele fica inscrito no horizonte de nossa vida e da vida coletiva da academia e do mundo.

Ainda nessa perspectiva, pergunto: como as pesquisas em LA no Nordeste se movem nesse diapasão de se constituir? Nossa existência no mundo representa o espaço em que me situo, a forma como ajo nesse espaço e o meu ser e existir em perspectiva. O que interessa, como mundo em movimento, é como contribuo, com meus estudos, mesmo que não seja meu objetivo ou intenção, com o reforço ou deslocamento dos sentidos sociais.

Um ponto nevrálgico para uma implicação tensionada da luta política nas pesquisas vem do conhecimento do que não nos é alheio. Eu posso até ignorar o meu contexto e construir uma bolha de experimentação de vida diária, mas a realidade me arrebatada. Ela acontece ao meu redor quando presencio relações tóxicas numa festa, quando uma mulher grita por socorro na madrugada, quando eu mesma sofro uma violência nas minhas relações por ser mulher, por exemplo.

a grande contribuição de Bakhtin para uma teoria da cultura. É porque tematiza o objeto e não apenas o sujeito que sua teoria da enunciação é também teoria da cultura. “ (Amorim, 2009, p. 11).

O Nordeste concentra, aproximadamente, 30% da população do país em cerca de 20% da extensão territorial brasileira. Somos mais de 56,7 milhões de habitantes. Temos ethos específico para o restante do país, estereotipado ou não; e, falando sobre isso, nessa altura da discussão, tenho certeza que vocês mesmos retomam na memória alguns Discursos Envolventes⁵ (Souto Maior, 2009) sobre o que é ser nordestino. Somos vistos, de um modo geral, como pessoas ignorantes, pessoas exóticas, de sotaque “bonitinho”, ou ainda somos todos paraibanos, e por aí vai. E, mesmo quando somos celebrados por nossa cultura, pela beleza da região e pela representatividade artística, cultural no Brasil, o tom é de contraponto a um discurso preconceituoso. É estrutural, mas acredito nas desestabilizações dessa estrutura, não é eterno.

A história da LA no Nordeste expressa no livro do “I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (CONELA)”, publicado em 2022, trouxe alguns aspectos de nossa região que podem ser reconhecidos nos artigos: “A Linguística Aplicada: definições e áreas de atuação” de Maria Bernadete F. de Oliveira, “Linguística Aplicada como campo multidimensional e dialógico: um percurso no tempo-espaço numa universidade do Nordeste”, de Rita Maria Diniz Zozzoli, “Linguística aplicada e pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa”, de Maria Auxiliadora Bezerra, “A Linguística Aplicada no Nordeste: uma caracterização das pesquisas em línguas adicionais em programas de pós-graduação”, de Antonia Dilamar Araújo, “A LA no estado do Ceará”, de Eulália Leurquin,

5 Os Discursos Envolventes são discursos iterativos que evocam representações de mundo e sentidos dados. Como discursos que dão base a afirmações como “Deus ajuda a quem cedo madruga”. Eles se “efetivam por meio dos valores sobre ações, pessoas, atitudes, situações, ideias, enfim, sobre tudo que circula no mundo como parte dos sentidos que nos envolvem e que nos impulsionam a agir ou não agir, pensar ou não considerar, dizer ou calar diante das práticas interacionais.” (Borges; Souto Maior, 2022).

“Práticas de escrita acadêmica e construção de saberes, os estudos de política linguística na região nordeste: um espaço em construção”, de Socorro Claudia Tavares de Souza, só para citar alguns. A LA do Nordeste foi sendo contada e retomada nesse evento, mas não totalizada, visto que ela não é e não será homogênea; sua história é contada sempre por um viés de interpretação de quem a viveu nas academias, nas pesquisas, nos eventos etc.

Retomando o que dissemos no início do texto: a LA tem seus primórdios no pós-guerra e nesse lugar ela era espaço de questionamento de sentidos e de aprendizagem de línguas. Ela continua atravessando a guerra, infelizmente. Guerras “de verdade”. Hoje a angústia de uma guerra insana em que se noticia: “Israel fecha acordo para troca de reféns do Hamas por presos palestinos e trégua de 4 dias em Gaza”.⁶ Escambo de gente, escambo de vidas, objetificação do homem⁷. Mas também guerras do cotidiano, de lutas contra o preconceito, a desigualdade, a injustiça etc.

Vou voltar rapidamente à LA do início do século. Eu me lembro, e narro e me responsabilizo pela minha narrativa, que no início do século, defendíamos o direito de podermos pesquisar em LA e sermos considerados acadêmicos por nossos pares. Recordo de momentos inglórios em que era preparada para a apresenta-

6 <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/11/21/israel-fecha-acordo-para-libertacao-de-refens-diz-embaixada.ghtml>

7 Apresento um recorte narrativo do acontecimento o qual assumi como importante para a construção discursiva do artigo: “O grupo radical islâmico Hamas, considerado terrorista pelos Estados Unidos e a União Europeia, bombardeou, no sábado (7), Israel, em um ataque terrorista, deixando centenas de mortos. O ataque foi considerado um dos maiores dos últimos anos. Ao assumir a ofensiva, o Hamas afirmou que seria para o início de uma ação para a tomada de território. Foram disparados milhares de foguetes de Gaza em direção a Israel. Militantes armados derrubaram as barreiras israelenses de alta tecnologia que cercavam a faixa, iniciando ataques por terra com reféns. Combatentes também entraram em Israel pelo mar.” Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/entenda-a-guerra-entre-israel-e-hamas/>. Acesso em 22 nov. 2023.

ção de uma pesquisa em LA como se fosse preparada para uma guerra, com respostas contra bombas, caso dissessem que o que fazíamos não era pesquisa em Linguística, e não era mesmo, e não era para ser. O falso silogismo de não sendo linguística não era ciência rondava os corredores de minha Universidade. Nesses espaços, nuns mais e noutros menos, havia uma eterna sensação de “defesa” para um campo de estudo que parecia não se enquadrar nas prerrogativas do que se entendia como campo disciplinar científico. Na Universidade Federal de Alagoas, de onde venho, no final da década de 90, discutia-se a imprescindibilidade de ter uma disciplina que estudasse a linguagem no quadro curricular da graduação em Letras, e com ela, estudar a “língua acontecendo no seio social” e na troca recíproca com possíveis teorias que dialogassem com o problema visualizado. Ao mesmo tempo, era dito que a LA construía suas próprias teorias, que ela fazia ciência. Essa afirmação era quase que um sacrilégio na seara de uma lógica reprodutora do argumento de autoridade. Assim, tal afirmação era motivo de chacota, a boca miúda. Esses acontecimentos de meus dias fazem-me retomar Zozzoli (2021), citando Morin, quando diz “a ciência clássica restringia/restringe o pensamento científico ao que é ‘formalizável e quantificável’ e decide que aquilo que não se submete a esses parâmetros ‘não existe ou só é a escória do real’” (Morin, 2000, p. 188-189). Nesse sentido, a pesquisadora em LA ou o pesquisador se constituía um sujeito contemplador. A esse respeito ainda, Zozzoli (2021) afirma que “o sujeito observador (ou contemplador, no dizer de Bakhtin) está morto ao ser transformado em objeto. Nessa perspectiva, são, portanto, objetos, tanto o sujeito observador quanto o sujeito observado.”. Mas o que mudou de 90, do início do século para cá? Parece-me que alcançamos um certo status acadêmico, ou pelo menos nos toleram. Mas ouvimos ainda perguntas que ressoam a intolerância

acadêmico científica: “você estudam o que mesmo?”, “e se estuda isso?” “e a linguagem onde está?”

Os estudos, mesmo cada vez mais diversos, seguem um diapasão, como afirmo acima. Por coincidência, esse instrumento, o diapasão que é um objeto que auxilia na busca da afinação de instrumentos musicais, vibra em uma única frequência, num tom que faz o diapasão, ele vibra em LÁ.⁸ Ao falarmos de humanidade nas nossas pesquisas, do contraponto da objetificação da pessoa, necessitamos, acredito eu, que nós mesmo nos humanizemos nas práticas de pesquisas de uma LA que se entende implicada, sem álibi naquilo que produz, nas narrativas que promove. E esse é nosso diapasão.

Em resumo, entendo até agora que a LA, sua história, sua preocupação, sua ação epistemológica mesmo sendo diversa, apresentam um elã, algo que a une como pesquisas no campo social para o campo social e para os movimentos para a vida.

Podemos dizer, ainda com Zozzoli, quando ela reflete sobre os termos: inter/multi/pluri/in/trans/disciplinaridade, que todos “esses termos, cada um com suas particularidades semânticas, implicam em uma ultrapassagem das propostas disciplinares, o que transgride (Pennycook, 2006) os limites da definição clássica de ciência” (Zozzoli, 2020, p. 36). E esse é nosso diapasão na LA implicada. Temos bons exemplos de nossas transgressões, de nossas resistências; escuto falar, assisto nas apresentações, leio nos artigos⁹.

8 Diapasão é um instrumento metálico utilizado para auxiliar na afinação de instrumentos musicais e vozes. O diapasão tem a forma de uma forquilha (letra “U”) e funciona com a vibração sonora. Ao vibrar, o diapasão emite a nota de referência (lá) para sintonizar o instrumento musical, afinando-o. Fonte: <https://www.significados.com.br/diapasao/#:~:text=Diapas%C3%A3o%20%C3%A9%20um%20instrumento%20met%C3%A1lico,instrumento%20musical%2C%20afinando%2Do>.

9 São movimentos como o que uma colega do Gedeall, Nádía da Silveira, executou

Nesse caso, sair cada vez mais desse espaço de previsibilidade em cima do qual sempre fomos cobrados e a partir do qual sempre nos cobrarão, efetiva-se em pequenas ações que precisam ser criativas. Criatividade para olhar de maneira inesperada e, por isso, se deslocar. Eu falo de uma linguística aplicada implicada porque ela implica a afetividade dentro de um ato ético com a linguagem. E linguagem não é apenas a concretude verbal, mas é interação discursiva e tensão discursiva, como nos diz Bakhtin. A Linguística Aplicada Implicada é o espaço de carnavalização da pesquisa, espaço em que o que mais importa é poder criar uma forma diversa para narrar o mundo nas pesquisas, incluindo a humanidade, subjetivando os discursos, engajando as comunidades, reafirmando ou deslocando as identidades.

Falando em identidade, registro também que em outubro de 2022, no Ceará, no evento do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Moita Lopes falava de espaço e de performance no espaço. Ele lidava com registro de narrativas de pessoas que viviam em uma praça e como essa praça trazia significados específicos. O pesquisador fazia estudo de paisagens semióticas e convivialidade além do humano; era o espaço *Queer*, ali também vivenciando o suleir de Kleiman (2013) de Cristiane Landulfo e Dóris Matos (2023), para a decolonialidades de conceitos e das formas como vemos e vivenciamos linguagem e espaço. Já no Encontro Nacional de Linguística Aplicada (Enala), ocorrido em outubro de 2023, duas mulheres, Nukácia Araújo e Penha Casado traziam a perspectiva de deslocamento e de implicação da LA no encerramento de tal evento. A primeira começa dizendo “sou inquieta e procuro

no início do século, quando inseriu no final de sua pesquisa o registro da avaliação/ leitura da colaboradora da pesquisa. Como quando uma pesquisadora em LA começa sua tese com a unidade da metodologia, quando uma professora e orientadora questiona a instituição que em seu edital de Pibic indicava idade máxima para inscrição de bolsista em pleno século XXI, quando uma banca é constituída também por representantes da comunidade civil considerando o estudo que será defendido.

o que fazer nessa seara de vida que é a linguagem”. Professora Nukácia Araújo organiza sua fala a partir do tema do evento, que foi “TransFormação pela vida”, e trazia uma discussão sobre inteligência artificial (IA), mas desloca o objeto e se implica ao falar da IA porque, a despeito do senso comum, ela pergunta “o que podemos ensinar a essa inteligência?” A professora Penha Casado, por sua vez, asseverava “que era preciso desformar (com versos de Manoel de Barros) a escola no sentido de tirar sua naturalidade. E trazia, quando falava sobre cultura, a noção de descolecionar, citando Canclini. A sua provocação era uma conclamação a descolecionar discursos como: o aluno não quer ler, as pessoas não querem aprender. Destacava que os leitores deviam ter seus direitos, ter suas bibliotecas. São tantas as consequências na vida dessas posições de mulheres nordestinas que pensam o mundo sem deixá-lo à revelia que aqui caberia um tratado. Continuemos.

Nas narrativas construídas nos últimos eventos, temos um tom de pesquisa, o de que precisamos nos implicar com a vida vivida de fato em convivência com as tensões de sentidos, sem negá-las, sem criar mundos paralelos, absorvendo esses sentidos. Pois, como diz a professora Penha Casado, a “LA¹⁰ é muito generosa, porque as fronteiras não dividem, nem separam”.

Nesse sentido, e observando esses movimentos de eventos no Nordeste, penso numa LA implicada. Essa LA não se exime, já faz o que vem fazendo nas pesquisas, ela escuta, ela vive a vida e pesquisa, envolvendo-se e refletindo sobre ela, à medida que interpreta. Não podemos nos eximir das narrativas em processo, pois a palavra final ainda não foi dita, como nos diz Bakhtin (2003).

A abordagem metodológica de análise interpretativista nas pesquisas, por exemplo, é um motor que gera um caminho de apropriação de sentidos sociais, numa teoria da cultura do outro,

10 A LA que é mestiça e é da desaprendizagem.

que é vivenciada por mim, institucionalmente, a partir do escopo teórico eleito, mas também por mim da minha história, que é registrada nesse caminho que faço na transdisciplinaridade e no posicionamento que assumo a me descrever como pesquisadora ou pesquisador. As diretrizes de uma pesquisa interpretativista são também construídas na pesquisa que está em andamento, por isso a descrição do contexto, das pessoas ali envolvidas e de mim mesma como pesquisadora é o horizonte e a base do estudo. O procedimento da pesquisa interpretativista, a partir dessas diretrizes que são construídas ao longo da descrição metodológica de abordagens e de instrumentos da construção de dados, pode ser definido e redefinido nos objetivos do estudo. Os dados informam ainda mais sobre a pesquisa, eles dão pistas do caminho a ser seguido, e a organização do *corpus* gerado dos dados é o viés do lugar da pesquisadora ou do pesquisador e de onde ela ou ele pretendem chegar, de como ela ou ele pensam politicamente sua narrativa científica sobre o mundo. Construimos, pelo viés da interpretatividade nas pesquisas em LA, uma memória coletiva¹¹.

Nas pesquisas que desenvolvo no Nordeste, eu encontro a palavra do outro, que não é informante; ele diz comigo. Temos com a LA implicada que fazemos, uma cultura do objeto que é o sentido compartilhado, que reforça, rechaça, revê que ações podemos ter diante das situações sociais. Lidamos com o discurso e nele nos encontramos e somos, ao mesmo tempo, responsáveis por ele, por isso a pesquisa é implicada. O que a pesquisadora e o pesquisador encontrarão é a palavra do outro. Que discurso estamos construindo neste evento?

E para irmos finalizando, quando pensamos em Nordeste e em práticas, pensamos em mulheres que são de “Morte e Vida

11 Retomando Amorim (2009), podemos dizer que “assim como o gênero, a própria palavra é objeto portador de memória coletiva.”

Severina”. João Cabral de Melo Neto qualifica a Morte e a Vida, substantivos femininos e que me permitiram a licença de pesquisa. Nosso diapasão em Lá, no musical, e em LA, Linguística Aplicada, é entender que nós, mulheres aqui citadas neste artigo de muitas mulheres, somos sobreviventes na vida, no mundo da pesquisa.

Mas falar sobre cuidado, violência e mulher traz uma série de possibilidades. É um intrincado de possibilidades para estudos da LA implicada.

Na mesma medida que cuidamos, somos desprezadas e mortas. Nessa possível teoria da cultura sobre a situação da mulher, ultimamente pesquiso sobre dados que iniciam com o feminicídio e sigo para uma pesquisa que desejo fazer ainda sobre as manchetes do tema (mas não aqui) e sobre violência obstétrica, essa como parte de minha própria história. Trago um recorte abaixo para fecharmos esse texto:

Figura 1: Recorte da pesquisa



Fonte: <https://agenciatatu.com.br/noticia/violencia-contr-a-mulher/>.

Diz a matéria selecionada que:

“Dentre os estados analisados, Ceará registrou o maior aumento percentual dos casos de violência contra a mulher enquadrados na Lei Maria da Penha (nº 11.340), com 29,40%, de janeiro a junho de 2023, quando comparados com o mesmo período de 2022. Em seguida, Alagoas teve 25,78% mais casos, somente no primeiro semestre.”

E novamente Alagoas no ranking cruel das piores taxas... A teoria cultural dos sofrimentos precisam ser (re)narrados de uma outra forma por políticas e ações que talvez ainda não tenham sido pensadas. O princípio da exotopia pode ser concretizado como esse espaço de mudança, visto que

a ideia de amor e de generosidade está presente no conceito de exotopia porque o trabalho que realizo de meu lugar exotópico em relação ao outro é justamente uma afirmação da nossa relação de alteridade e é o meio pelo qual dou de mim (Amorim, 2009, p. 11).

De fato, se as instituições fossem; estruturadas de acordo da igualdade radical do direito ao luto, isso significaria que cada vida concebida nesses termos institucionais mereceria ser preservada, que sua perda seria notada e lamentada e que isso seria verdadeiro não apenas para esta ou aquela vida, mas para todas as vidas” (Butler, 2021, p. 71)

Que teorias da cultura estamos construindo? Quando temos um tema como o que vivemos com o último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o enfoque é entregue para a sociedade. Eu me desconcertei e ainda estou desconcertada com o que ocorreu comigo em relação a esse tema. No mesmo dia, alguns discursos já pairavam nas redes sociais, como “que foi um tema ideológico”,

“que havia cortado classes já na entrada”, “que era um tema de esquerda” e outros. Minha vontade de pensar e meu impulso de analisar o tema foram esmagados por uma decepção grande no mesmo dia. As entendedoras entenderão: para mim, Rita, mãe de 3 filhos e avó, o que me marcou foi a fala de minha filha menor que não quis comentar sua experiência com a redação, estava bem entristecida na verdade. Na minha insistência sobre como tinha sido sua redação e quando eu, para estimular que falasse, disse-lhe: Filha, foi bom! Você vivencia isso diariamente em casa com sua mãe por exemplo, ela me responde: “Mas mãe, você não faz nada...”. Ainda sem comentários.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993/1927>. Acesso em: 02 dez. 2013

AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009. Fonte: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993/1927>

BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Por uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BORGES, L.; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Formação para o/a docente que ensina a produzir: discursos envolventes e a práxis de

suas implicações. In: Rita de Cássia Souto Maior; Lorena Araújo de Oliveira Borges; Vanderlei José Zacchi.. (Org.). *Estudos na Linguística Aplicada: discursos e formação docente*. 1. ed.Campinas: Pontes, 2023.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela, VIANNA, Carolina Assis Dias e DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópico* 17(4): 724-742 dezembro 2019 ISSN 2177-6202 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2019.174.04 <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1212280>

MUNIZ, Kassandra da Silva. Ainda sobre a possibilidade de uma Linguística Crítica: performatividade, política e identificação racial no Brasil. MELO, Glenda Valim e JESUS, Dánie Marcelo. *Linguística Aplicada, Raça e Interseccionalidade na Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Morula, 2022.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento Bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. *Polifonia*, Cuiabá. v. 20, n. 27, p. 31-53, 2013.

ZOZZOLI, R. M. D. Linguística Aplicada como campo multidimensional e dialógico: um percurso no tempo-espaço numa universidade no Nordeste. In: MUSSI, M. V. F. (org.) *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

Feminismo presente: as práticas de resistência na construção de um ensino de Língua Portuguesa crítico

Lorena Araújo de Oliveira Borges

Introdução

Este ensaio teórico tem o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre as contribuições que as questões feministas podem trazer para a construção de uma prática pedagógica mais crítica no âmbito do ensino e da formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa como língua materna. Essa proposta emerge da compreensão de que vivemos, atualmente, uma realidade social problemática, fundamentada em uma lógica capitalista, que sustenta e reitera a desigualdade entre os indivíduos. Apresentada como a única racionalidade possível/passível, o capitalismo sustenta uma rede de opressões baseadas em aspectos como raça, etnia, gênero, sexualidade, sexo, classe, dentre outros. Questionar essas opressões e os discursos que as fundamentam – perspectiva que está na base das práticas de resistência feministas – é, a meu ver, uma tarefa essencial para o desenvolvimento de um ensino crítico e reflexivo.

A noção de crítica que subjaz esta proposta advém da Teoria Crítica (Horkheimer, 1980), perspectiva que se propõe não apenas a conhecer e compreender um determinado objeto, mas também a transformá-lo (Nobre, 2004; Fleck, 2017). Nesse sentido, configura-se como uma teoria engajada, que pretende contribuir com a emancipação das pessoas, favorecendo a conscientização delas

acerca de suas realidades sociais, instrumentalizando-as de modo que elas não cooperem com as forças que as exploram, oprimem e dominam. Esse engajamento concorre para o alto nível de reflexividade das teorias críticas, uma vez que os conhecimentos produzidos por elas são consequências das inquietações cidadãs de pesquisadoras/es e demandam delas/es uma consciência em relação aos seus contextos, às relações de poder em que estão inscritas/os, dentre outros aspectos.

Essa concepção de crítica tem sido, ao longo das últimas décadas, fundamental para o desenvolvimento de uma Linguística Aplicada Crítica e *INdisciplinar* (Pennycook, 1998; Moita Lopes, 2006; 2009; Fabrício, 2006), campo teórico e epistemológico, cujo objetivo é “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Para tanto, busca-se ultrapassar a clássica divisão dicotômica entre teoria e prática e romper as barreiras disciplinares impostas pela lógica positivista, estabelecendo diálogos com outras perspectivas teóricas e metodológicas e integrando pontos de vista variados, de modo a produzir um conhecimento que seja realmente relevante no mundo contemporâneo (Moita Lopes, 2006; 2009). Trata-se, portanto, de assumir, tanto no âmbito da pesquisa quanto no do ensino, uma prática problematizadora,

[...] que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] – aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdades e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (Fabrício, 2006, p. 61).

Tal *indisciplinaridade* permite que outras vivências sejam abarcadas pelas práticas que se fundamentam na Linguística Aplicada Crítica, “outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção às vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 27). Desse modo, torna-se possível contemplar em nossas pesquisas e práticas pedagógicas as vozes daquelas/es que se situam nas mais diversas práticas sociais, especialmente as vozes do Sul (Santos, 2004), dos subalternizados (Spivak, 2018), que são frequentemente apagados e invisibilizados pelos conhecimentos dominantes hegemonzados, elucidando como os discursos dão vantagens a determinados grupos sociais em detrimento de outros.

É situada nesse campo teórico-epistemológico dos estudos da linguagem que argumento acerca da validade da proposta ora apresentada. Para tanto, estabeleço um diálogo transdisciplinar entre os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2006, 2003, 2010; Vieira; Resende, 2016; 2017; Magalhães *et al.*, 2017), as propostas delineadas pela Pedagogia Crítica (Freire, 1963; 1967; 1970a; 1973; 1978; Savianni, 2008; Giroux, 1986), especialmente em sua vertente Feminista (hooks, 2013; 2020; Collins, 2016; Butterwick, 2005), e os Estudos Feministas, sobretudo em sua perspectiva Decolonial (Lugones, 2008; Hollanda, 2020; Vieira, 2019), mostrando como esses diferentes campos do conhecimento configuram um terreno firme para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas a partir do trabalho com diferentes temáticas feministas.

A linguagem sob um viés crítico

Pensar um ensino crítico e reflexivo no âmbito da Língua Portuguesa implica necessariamente assumir uma concepção crítica de linguagem. Na proposta que apresento aqui, a linguagem é encarada como uma parte irreduzível das práticas sociais, presente em todos os níveis da vida social, desde os mais fixos – as estruturas sociais – até os mais flexíveis – os eventos sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999). No primeiro nível, ela figura como um sistema semiótico, um repertório constituído por recursos fonológicos, léxico-gramaticais, semânticos e sociossemióticos. No segundo, como o texto materializado, a instância real da linguagem em uso. Entre as estruturas abstratas e os eventos concretos, encontram-se as práticas sociais, entidades mediadoras nas quais a linguagem se manifesta como *discurso*.

Essa percepção dialética da relação entre linguagem e sociedade advém do Realismo Crítico (Bhaskar, 1986), perspectiva ontológica que assume o mundo como um sistema aberto, em constante transformação, constituído por diferentes estratos e domínios. Buscando superar as abordagens estruturalistas, que não reconheciam a possibilidade de ação social do indivíduo, e as abordagens voluntaristas, as quais não aceitavam o papel das estruturas na ação social, essa abordagem dá importância ao campo das *vivências*, entendendo-as como práticas sociais que sofrem interferências de diferentes mecanismos (estruturas): a estrutura constrange ou fornece recursos para a ação que pode, como resposta, (re)iterar ou transformar a própria estrutura. Dessa forma, tanto os eventos sociais concretos quanto as estruturas abstratas, assim como as menos abstratas, as práticas sociais, configuram a realidade (Fairclough, 2003), ou seja, afetam, de uma forma ou de outra, a nossa vida social.

Diante dessa perspectiva transformacional da sociedade, os discursos podem ser mobilizados tanto como um dos modos de assegurar o poder quanto como uma forma de transformação social. No primeiro caso, temos o discurso como um importante instrumento das lutas hegemônicas, já que uma das principais maneiras de garantir o poder é apresentar uma perspectiva de mundo como a única possível. “A universalização de discursos particulares e sua legitimação são poderosas ferramentas para a manutenção de hegemonias. Isso relaciona, por um lado, os conceitos de discurso e luta hegemônica, e, por outro lado, reforça o papel da ideologia na manutenção de relações hegemônicas” (Vieira; Resende, 2016, p. 52).

No segundo caso, os discursos são mobilizados para construir diferentes possibilidades de realidade, projetando transformações e mudanças de acordo com as perspectivas particulares de atores sociais. As mudanças e as transformações sociais se efetivam sempre a partir da relação entre uma estrutura social abstrata e uma ação social concreta (Bhaskar, 1998) e manifestam-se nos discursos, relacionando-se com eles dialeticamente. Assim, mudança social e mudança discursiva caminham juntas, pois, ainda que a primeira não se resuma à segunda, ela deixa traços nos textos que podem ser mapeados por meio de análises textuais e discursivas (Fairclough, 2016). Ademais, é necessário considerar que a mudança social possui uma natureza discursiva (Foucault, 2009), isto é, as práticas discursivas em mutação são um elemento importante no processo de mudança social, especialmente em uma sociedade na qual as formas simbólicas possuem um papel cada vez mais dominante e onipresente.

O discurso, portanto, não é apenas uma forma de (re)produção de sentidos e de subjetividades, mas também de ação sobre o mundo, de modo que mobilizar a linguagem implica, necessariamente, “intervir na realidade social da qual ela faz parte” (Raja-

gopalan, 2007, p. 18). Por conta disso, as práticas pedagógicas em torno da linguagem devem-se preocupar em contemplar questões relacionadas à maneira como os discursos atuam nas diferentes práticas sociais, com o intuito de desafiar as lógicas de ser, saber e poder hegemônicas e elucidar os aspectos linguísticos e políticos que sustentam as relações de poder desiguais (Moita Lopes, 2006).

Reflexões sobre o ensino crítico

Trabalhar com temáticas feministas em sala de aula implica não apenas uma concepção crítica de linguagem, mas também uma perspectiva crítica de ensino, o que me leva à *Pedagogia Crítica*. Profundamente influenciada pelos escritos de Paulo Freire (1967; 1970a; 1973), para quem o indivíduo possui uma vocação natural para a criticidade (Freire, 1967), a Pedagogia Crítica entende que a educação deve-se constituir como uma prática libertadora e emancipadora, voltada para a constante reflexão e engajamento do indivíduo e aberta a uma problematização profunda de temáticas sociais vivenciadas pelas/os participantes do processo educacional. Trata-se, portanto, de uma pedagogia engajada (hooks, 2013; 2020) que busca contribuir com o processo de conscientização das pessoas acerca de suas próprias condições, o que poderia levá-las a atuar nas práticas sociais de maneira mais crítica e reflexiva, desenvolvendo ações transformadoras que tenham o potencial de contribuir para a mudança social.

Essa percepção vem-se contrapor àquela delineada pelas pedagogias consideradas *acríticas*. Fundamentadas na lógica capitalista, essas pedagogias assumem que a escola possui o papel de preparar as/os educandas/os para desempenharem os papéis demandados pela sociedade de classes, o que implica uma atuação meramente instrucional, de transmissão dos “conhecimentos acu-

mulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (Saviani, 2008, p. 5). Para completar, os conhecimentos são veiculados sem qualquer consideração acerca das relações entre saber, dominação e poder que os constitui, como se fossem *neutros*. Ao fazerem isso, as pedagogias acríticas contribuem para a configuração de uma cultura escolar colonial, bancária, racionalizante e enciclopédica (Mclaren, 1997), responsável por reiterar as práticas hegemônicas que, em geral, silenciam os grupos subalternizados (Spivak, 2018), o que colabora significativamente para a formação de cidadãos/ãos despolitizados. Por conceberem a educação de forma autônoma da sociedade, essas pedagogias se tornam incapazes de identificar as relações de opressão que estão presentes no próprio contexto educacional (Freire, 1963) e de reconhecer as suas práticas educacionais como elitistas e excludentes.

Diante de uma lógica como essa, o ensino crítico configura-se como uma postura no mínimo transgressiva (hooks, 2013), uma vez que busca construir um processo educacional realmente emancipatório, estimulando as paixões, a imaginação e o intelecto das/os educandas/os, de modo que elas/es “sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas” (Giroux, 1986, p. 262). Desse modo, as/os estudantes deixam de ser encaradas/os como meros recipientes de conhecimento e passam a ser reconhecidas/os como seres que se movem *no* e *com* o mundo (Freire, 2006), capazes de criar ou reiterar sentidos que podem contribuir para a transformação ou para a manutenção das relações de poder.

A transgressão, na percepção crítica de ensino, também se dá pela superação dos limites impostos pela escola, pela sala de aula, pelo quadro negro, de modo a promover mudanças, intervenções e trocas espontâneas de vivências e de conhecimento entre as/os participantes do processo educacional. Transgredir, assim, implica um movimento de ultrapassagem das “fronteiras do aceitável,

para pensar e repensar, criar novas visões” (hooks, 2013, p. 24). Nesse sentido, torna-se crucial interpelar os conteúdos que circulam no ambiente escolar, questionando-se sobre quem construiu esses conhecimentos, a serviço de quem eles estão e quem os legitima, de modo que o pensamento crítico seria o resultado de “uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 60) e caracterizada pela

[...] profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (Freire, 1967, p. 60).

Todas as questões levantadas no seio da Pedagogia Crítica implicam a linguagem de alguma maneira, de forma que os caminhos para a construção de uma prática crítica e engajada não podem desconsiderar o papel da linguagem enquanto atividade social, histórica e ideológica, que contribui tanto para reforçar as desigualdades e injustiças sociais quanto para a transformação social. Assim, o estudo da linguagem não é apenas uma prática social situada na história e nas relações de poder mas também uma atividade ético-política (Dias *et al.*, 2018, p. 31; Moita Lopes, 2006), o que torna a nossa atuação, enquanto professoras/es de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo, pedagógica e política (Pennycook, 1998).

O Feminismo e a Pedagogia Crítica

A perspectiva crítica teve um papel essencial na releitura da educação enquanto prática social, fazendo com que ela deixasse de ser encarada como um mero dispositivo de ascensão social e passasse a ser vista como um instrumento para a conscientização e para a libertação (Freire, 1970b). Entretanto, algumas pensadoras feministas, como Ellsworth (1987) e Luke (1992), leram a proposta delineada nos textos de Freire como sexista e paternalista, apontando que ela falhava em cotejar, no âmbito da ação pedagógica, questões relacionadas às vivências e às atuações femininas. Para superar esses problemas, hooks (2013) propôs um diálogo entre a obra freiriana e o pensamento feminista desenvolvido no seio do ativismo negro norte-americano.

É o pensamento feminista que me dá força para fazer a crítica construtiva da obra de Freire (da qual eu precisava para que, como jovem leitora de seus trabalhos, não absorvesse passivamente a visão de mundo apresentada), mas existe muitos outros pontos de vista a partir dos quais abordo sua obra e que me permitem perceber o valor dela, permitem que essa obra toque o próprio âmago do meu ser. Conversando com feministas da academia (geralmente mulheres brancas) que sentem que devem ou desconsiderar ou desvalorizar a obra de Freire por causa do sexismo, vejo claramente como nossas diferentes reações são determinadas pelo ponto de vista a partir do qual encaramos a obra. Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*), e encontrei na obra dele [...] um jeito de matar essa sede. Encontrar uma obra que promove nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito (hooks, 2013, p. 70-71).

Assim, o feminismo adentra a Pedagogia Crítica por meio dos escritos de hooks (2013; 2020) sobre educação. Na percepção dela, o pensamento feminista possibilitava a crítica necessária ao sexismo presente na formulação da Pedagogia Crítica feita por Freire e seus seguidores; a Pedagogia Crítica, por sua vez, estimulava a crítica às limitações presentes nas Pedagogias Feministas, eminentemente pautadas em discussões que abordavam, quase sempre, as vivências de mulheres brancas.

Amparada em ambas perspectivas, hooks (2013) coloca em interação, em suas salas de aula, as pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas, utilizando cada uma delas para iluminar as questões problemáticas que apareciam nas outras. É com essa mistura “complexa e única de múltiplas perspectivas” (hooks, 2013, p. 20) que ela busca transpor as barreiras erguidas por questões como raça, gênero, classe social e outras diferenças, efetivando “práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos” (hooks, 2013, p. 20).

hooks (2013; 2020) não foi a única proponente de uma *Pedagogia Crítica Feminista*. Feministas como Collins (2016), Butterwick (2005), Tisdell (1998), dentre outras, também buscaram orientar suas práticas pedagógicas para a desconstrução de conhecimentos hegemonizados e para a elucidação de como as relações de dominação subordinam indivíduos socialmente marcados por classificações político-discursivas de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, dentre outros marcadores de diferença. “Usamos o termo *pedagogia feminista crítica* porque ele coloca ênfase deliberada nas mulheres e na resistência ao poder em situações de aprendizagem” (English; Irving, 2015, p. 104). Para as pensadoras

dessa corrente, o conhecimento acerca da opressão das mulheres promove tanto a construção de novos caminhos em direção à justiça social quanto a criação de novas maneiras de se compreender e representar o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Diante do que foi exposto até aqui, é possível compreender que o feminismo em si não precisa, necessariamente, ser um conteúdo desenvolvido dentro de sala de aula; ele pode, antes de tudo, ser mobilizado como o chão epistemológico que fundamenta a atuação cotidiana de educadoras/es preocupadas/os em construir práticas mais críticas e significativas, que dialoguem com o cotidiano das/os estudantes. Essa percepção demanda não apenas uma posição engajada por parte da/o docente, mas também uma abertura para a construção de um aprendizado coletivo entre educadores e educandos, de modo a “transformar a sala de aula em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso” (hooks, 2020, p. 28).

O Feminismo na sala de aula

Estabelecido o terreno teórico e epistemológico que me motiva a trabalhar com as temáticas feministas em sala de aula no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, torna-se necessário discurrir sobre que perspectiva feminista contemplar em nossas práticas pedagógicas. É importante destacar, aqui, que o feminismo não é um movimento unívoco, mas, sim, constituído por diferentes vertentes que buscam, cada uma à sua maneira, apresentar explicações sobre os motivos que levam as mulheres a serem oprimidas e subalternizadas na maior parte das sociedades contemporâneas, especialmente aquelas que se fundamentam na racionalidade capitalista. Assim, enquanto algumas vertentes assumem que as mulheres são subalternizadas por conta de sua capacidade reproduti-

va, outras apontam que a opressão e a submissão das mulheres são construídas socialmente; outras, por sua vez, buscam explicitar as especificidades das opressões às quais as mulheres negras ou trans estão submetidas; e assim sucessivamente.

Na discussão apresentada aqui, busco amparo nos conhecimentos produzidos no seio dos *Feminismos Decoloniais*. A noção de *decolonialidade* que situa essas práticas de resistência remete a uma ferramenta política, epistemológica e social que busca a superação das opressões e das estruturas que caracterizam a colonialidade (Quijano, 1992). Essa, por sua vez, refere-se “à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131); configura-se, portanto, como uma matriz que se estrutura a partir do controle de uma rede complexa de diferentes aspectos sociais, motivo pelo qual se torna possível falar em *colonialidade do poder* (controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais), *colonialidade do saber* (controle do conhecimento, controle dos regimes de verdade) e *colonialidade do ser* (controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade). Criada a partir de um contexto sócio-histórico que envolve a invasão de territórios africanos, asiáticos e americanos e o tráfico maciço de africanos escravizados pelos europeus, a colonialidade é, segundo Mignolo (2017), o lado obscuro da modernidade, sem o qual essa não poderia existir.

Diante dessa lógica, os Feminismos Decoloniais buscam fornecer um instrumental de análise crítica ao pretense sujeito universal, localizando complexos sistemas de opressão, dominação e exploração que se entrecruzam nas noções de raça, classe, gênero, sexualidade, espiritualidade, corporalidade, fomentando uma decolonização do saber e do ser para decolonizar o poder (Hollanda, 2020; Lugones, 2008; Mohanty, 2008; Pichardo, 2014; Vieira,

2019). Para tanto, assumem posicionamentos reconhecidamente *subalternizados* e contrários à pretensão do feminismo ocidental de representar as mulheres do Terceiro Mundo por meio de uma categoria monolítica (*mulher*). Assim, os Feminismos Decoloniais contribuem para a compreensão dos mecanismos de dominação situados que constituem as práticas sociais contemporâneas e contribui para a construção de outras narrativas, reconhecendo a existência de indivíduos que são historicamente invisibilizados.

Amparada nessa perspectiva, torna-se possível, enquanto professora, contemplar, em minhas práticas pedagógicas, temáticas feministas caras ao contexto brasileiro, como a questão racial, a violência e a opressão contra grupos subalternizados – mulheres, negros, pessoas trans, indígenas –, os efeitos da colonização nas populações que habitavam este território quando ele foi invadido por Portugal e nas que foram trazidas para cá a partir do processo de escravização de diferentes povos africanos, dentre outras questões. Essa perspectiva também contempla temáticas que, aparentemente, estariam fora do escopo de investigação dos feminismos hegemonizados, como os efeitos da destruição ambiental nas vivências das mulheres, o acesso à saúde e à moradia por parte dos indivíduos subalternizados, as políticas de opressão, extermínio e invisibilização que afetam com muita intensidade determinados grupos sociais etc. Permite, também, que as pautas levantadas por diferentes correntes feministas, como o Feminismo Negro (Carneiro, 2005; 2011; Davis, 2016; Ribeiro, 2017; Akotirene, 2018; Hooks, 2019; Gonzalez, 2020), o Transfeminismo (Nascimento, 2021; Favero, 2021; Odara, 2020) e, até mesmo, o Feminismo para os 99% (Arruzza; Bathacharia; Fraser, 2019), sejam situadas nas diferentes realidades que existem no contexto brasileiro, contribuindo para a construção de processos de ensino-aprendizagem mais críticos e significativos.

Algumas considerações

Como é possível perceber, as temáticas feministas não precisam, necessariamente, adentrar a sala de aula como uma *temática feminista*. Elas podem ser contempladas a partir dos conteúdos habituais que já são trabalhados no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Basta ressignificar o olhar que temos acerca dos temas que são indicados pelos livros didáticos ou pelas ementas das disciplinas de formação inicial ou continuada de professores. Um bom exemplo seria, ao desenvolver atividades de leitura e produção textual que tenham como temática a Pandemia de Covid-19, o/a educador/a apresentar como elemento motivador para a discussão um texto que contemple essa questão social a partir das vivências femininas, como a notícia a seguir:

Figura 1: Notícia sobre os efeitos sociais da pandemia



Fonte: Valor Econômico.

Ao discorrer sobre os efeitos da pandemia no cotidiano das mulheres, as/os educandas/os inevitavelmente abordarão diferentes questões que são caras ao pensamento feminista, como a reprodução social, o acesso ao mercado de trabalho, a vulnerabilidade do emprego feminino, a relação entre raça e desemprego, a relevância do trabalho feminino na renda familiar, dentre outros inúmeros temas que podem emergir a partir das vivências cotidianas deles.

Na formação inicial e continuada de professores, por sua vez, uma opção de atividade seria a utilização de pautas feministas como temas motivadores para produções textuais que trabalhem com o ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Em uma experiência recente, utilizei essa proposta para fomentar uma escrita mais autoral e criativa na produção de *ensaios acadêmicos*. O gênero em questão foi selecionado por possibilitar às/aos discentes o exercício da pesquisa, da problematização, da crítica e da argumentação acerca de um tema específico. Além disso, por ser considerado uma “forma híbrida impura” (Larrosa, 2003), o ensaio também é constituído pela e na subjetividade do/a autor/a, que traz, para a escrita, suas próprias vivências e ideias sobre a temática abordada.

Do lugar social que ocupo enquanto mulher branca, feminista e professora formadora de futuras/os professoras/es de Língua Portuguesa como língua materna, a interrelação entre os feminismos, sobretudo suas perspectivas decoloniais, e as práticas de ensino-aprendizagem se faz muito produtiva devido aos seguintes aspectos: (i) conclama discentes e docentes a refletirem sobre suas realidades cotidianas, levando em consideração diversos marcadores político-discursivos, como gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, dentre outros; (ii) capacita-as/os a interpelarem os sentidos que os atravessam cotidianamente, levando-os a questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de opressão e de subalterniza-

ção dos indivíduos; (iii) estimula os participantes do processo educacional a refletirem sobre as possíveis maneiras de transformar suas próprias realidades sociais; (iv) encoraja discentes e docentes a produzirem novos conhecimentos e sentidos no mundo a partir da relação entre teoria e prática. Diante disso, tal imbricamento, quando situado nas perspectivas teóricas e epistemológicas apresentadas ao longo deste ensaio, tem grande potencial para colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas engajadas e transformativas e com a construção de um ensino mais crítico. Tal entendimento pode ser explorado não apenas no âmbito do ensino e da formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna, mas também em outras áreas do conhecimento.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi.; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BHASKAR, Ram Roy. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986.
- BHASKAR, Rom Roy. General Introduction. In.: ARCHER, M. *et al* (Orgs.). *Critical Realism*. Essential readings. London / New York: Routledge, 1998, pp. ix-xxiv.
- BUTTERWICK, Shauna. Feminist pedagogy. In: L. M. English (Ed.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2005, pp. 257-262.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late*

modernity: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. Apreendendo com a outsider with *In*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *In: Revista Sociedade e Estado*, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril, 2016.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Juliana; COROA, Maria Luiza; LIMA; Sóstenes Cézar. Criar, resistir e transgredir: Pedagogia Crítica de Projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 19 (3), 2018, pp. 29-48.

ELLSWORTH, Elizabeth. Educational films against Critical Pedagogy. *Journal of Education*, 169: 3, 1987, pp. 32-47.

ENGLISH, Leona; IRVING, Catherine. *Feminism in Community: Adult Education for Transformation*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2015.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In: L. P. MOITA LOPES (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, pp. 45-65.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Second Edition. London/New York: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAVERO, Sofia. *Crianças trans: infâncias possíveis*. Simões Filho (BA): Devires Editora, 2021.

FLECK, Amaro. Afinal de contas, o que é Teoria Crítica? *Princípios*, 24(44), Maio-Ago. 2017, pp. 97-127.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Foren-

se Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização e Conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma, 1963.

FREIRE, Paulo. *Cultural action for freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review, 1970b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970a.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart, 1971.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. São Paulo: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo, Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jurgen. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, pp. 117-133.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, 28 (2), 2003, pp. 101-115.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Bogotá: *Tabula Rasa*, n.

9, p. 73-101, 2008.

LUKE, Carmen. Feminist politics in radical pedagogy. In: LUKE, Carmen; GORE, Jennifer. *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York and London: Routledge, 1992.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.

MCLAREN, Peter. Prefácio: Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, junho/2017.

MOHANTY, Chandra. T. Bajo los ojos de occidente. In: NAVAZ, L. S., HERNÁNDEZ, A. (Eds): *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Ed. Cátedra, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: R. PEREIRA; P. ROCA (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, 2009, pp. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 85-107.

NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

ODARA, THIFFANY. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*. Simões Filho (BA): Devires Editora, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 23-49.

PICHARDO, Ochy Curiel. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: AZKUE, Irantzu Mendia; LUXÁN, Marta; LEGARRETA, Matxlen; GUZMÁN, Gloria; ZIRION, Iker; CARBALLO, Jokin Azpiazu (Orgs.). *Otras formas de (re)conocer*. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, 13(29), 1992, pp. 11-20.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística Crítica. *Línguas e Letras*, 8 (14), 2007, pp. 13-20.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (Orgs.). *Outras perspectivas em Análise de Discurso Crítica*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.

SANTOS, B. S. 2004. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: B. S. SANTOS (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo, Cortez, pp. 777-821.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2018.

TISDELL, Elizabeth. Poststructural Feminist Pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 1998, pp. 139-156.

VIEIRA, Viviane. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, Viviane de M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes, 2019, pp. 83-115.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

Pesquisa etnográfica crítica: a produção de conhecimento para a emancipação dos sujeitos

Fransuelly Raimundo Rêgo

Islane Rafaelle Rodrigues França

Introdução

A atividade da pesquisa, com todas as suas implicações, constitui para o pesquisador um valioso instrumento de questionamento e, paralelamente, de transformação da realidade. Por meio deste, entre outros pontos, torna-se possível a criação de objetos, o encontro de explicações, o trabalho com a natureza e a elaboração de ações (Chizzotti, 1998). E, no tocante aos diferentes projetos epistemológicos que podem ser materializados pela ação investigativa, é válido ressaltar que as ações do pesquisador qualitativo, quando recorre à teoria crítica e assume uma conduta responsável e responsiva (Bakhtin, 2003), encontram-se imbricadas na produção de outras vozes, de outros sujeitos no mundo e sujeitos não silenciados. Delineia-se, desse modo, traçados de legibilidade no emaranhado complexo das cartografias humanas.

Ao que parece, nas palavras de Moita Lopes (2006), a questão central dentro da contemporaneidade, incluindo-se nesse quadro os trabalhos desenvolvidos em Linguística Aplicada (LA) – campo de estudos que, passando por uma reconfiguração (Fabricio, 2006), tem buscado romper com “modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos” (Pennycook, 1998) –, trata-se da busca pela reinvenção da vida social, o que requer a reelaboração das formas que utilizamos para a produção do co-

nhecimento. Ao atentarmos para tal busca e para as particularidades do tecido que configuram a modernidade líquida (Bauman, 2001) e seu sujeito esquizofrênico, compreende-se que “dedicar-se à pesquisa pós-moderna é participar de um processo de elaboração crítica do mundo, orientado pelo esboço vago do sonho de um mundo menos condicionado pela miséria [...] e pelas políticas de falsidade” (Kincheloe; McLaren, 2006, p. 305).

No bojo desses modos que lutam pela renarração do texto social, apoiada nos pressupostos que fundamentam a teoria crítica, destaca-se a possibilidade de uso da etnografia crítica, situada num contexto que particularmente nos interessa, o contexto das pesquisas de letramento(s) em LA. Essa abordagem metodológica, ao romper com algumas das limitações da etnografia clássica, assume o esforço deliberado, o compromisso, ao longo de toda a sua realização, pela transformação da realidade social, uma espécie de inconformismo com o *status quo*. Assim, os saberes construídos por meio da citada abordagem se prestam a examinar os fios ideológicos e também as práticas hegemônicas que envolvem a vida e os cenários culturais de que fazem parte os sujeitos colaboradores do etnógrafo crítico. Feitas tais considerações iniciais, pontua-se que o presente texto, a partir dessa abordagem teórico-metodológica, em um primeiro momento, propõe-se a analisar um artigo buscando evidenciar por quais razões o trabalho se encontra dentro da citada abordagem e, em um segundo, quais seriam as contribuições dessa abordagem para as pesquisas sobre letramento(s).

Um artigo em questão: algumas análises

O trabalho sobre o qual este ensaio se debruçará será o artigo intitulado “Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre uma escola pública paulista”, escrito pelas professoras Pos-

sato e Zan (2015), ambas doutoras em Educação pelo Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O artigo, publicado na revista Educação Temática Digital (ETD), publicação científica eletrônica da Faculdade de Educação da Unicamp, aborda o percurso metodológico da tese de doutorado *O professor mediador escolar e comunitário: uma mirada a partir do cotidiano escolar*, de Possato (2014). No artigo, as autoras realizaram uma descrição e uma análise da metodologia escolhida para a pesquisa, além de refletirem acerca da relevância de tal encaminhamento metodológico, considerando os estudos referentes às temáticas educacionais e tomando como ponto de partida a violência escolar.

A pesquisa que deu origem à escrita da tese ocorreu em uma escola da rede pública da educação básica na cidade de Campinas, São Paulo. Objetivava-se, por meio da observação e registro do cotidiano da instituição em questão, compreender o desenvolvimento do Sistema de Proteção Escolar (SPE), um Programa da Secretaria de Educação de São Paulo, que visa mitigar as violências nas escolas. Esse Programa, para isso, seleciona o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) como sujeito-chave na investigação. Já no tocante às partes do material que serão analisadas com mais atenção, destacam-se o título, o resumo e os seis tópicos (a introdução, a pesquisa etnográfica na escola, a entrada no campo, as observações da escola, os instrumentos utilizados na pesquisa e considerações finais).

Na leitura do título seguido do subtítulo do artigo, “Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre uma escola pública paulista”, pode-se notar o movimento de diálogo entre o campo mais abrangente dos estudos etnográficos em educação e o contexto particular da pesquisa com todas as suas especificidades e novidades. Esse diálogo, que também pode ser entendido como movimento de mão-dupla entre esse campo mais amplo e o contexto particular investigado, remete-nos ao processo de cons-

trução do conhecimento na análise etnográfica: a análise indutiva. Nessa análise, “partimos de dados particulares para o geral e, através de objetivos ou afirmações argumentativas, ampliamos o foco das análises para um universo mais generalizado” (Mattos, 2011, p. 33). Esse movimento de análise é sucintamente explicitado na primeira frase e no decorrer do resumo do trabalho. Outro detalhe é que o emprego do termo “um olhar sensível”, expressão que de alguma forma parece encapsular a abordagem metodológica escolhida, oferece-nos pistas no que diz respeito à essência do trabalho etnográfico crítico: uma escuta atenta acerca do universo explorado que impulsiona transformações nesse contexto e nos sujeitos envolvidos.

No tópico “Introdução”, de modo geral, apresentam-se as seguintes informações: a) o lugar/contexto no qual a investigação foi desenvolvida, sendo inicialmente pontuado, também, o lugar de fala dos sujeitos da pesquisa; b) o objetivo da pesquisa e o objetivo do artigo em questão; c) a contextualização do problema em foco e a justificativa para a realização desse processo investigativo. Seguindo a sequência supracitada, nesse tópico, as autoras apresentam o contexto no qual a pesquisa se deu: uma escola pública estadual da rede básica em Campinas (SP), que possivelmente teve muitas notificações no Registro de Ocorrências Escolares (ROE). Paralelamente a essa informação, o leitor, ao ter acesso ao lugar de fala da pesquisadora – naquela época doutoranda do programa de pós-graduação da Faculdade Educação da Unicamp –, compreende que se trata de uma representante da produção de conhecimento autorizada, ou seja, o conhecimento validado pela academia. Nesse contexto, enquanto a pesquisa tinha como foco a compreensão do desenvolvimento do SPE, em parceria com o PMEC, o objetivo do artigo tratou-se da exploração pormenorizada do percurso metodológico assumido nessa pesquisa.

Logo após a exposição de casos que ilustram a ascensão da violência dentro e fora das escolas, no interior e nas grandes metrópoles do país, e ainda na tentativa de resolução da problemática pela escola junto aos órgãos de apoio, compreende-se qual o contexto do fenômeno e como esse carece de estudos que façam uso do procedimento etnográfico na busca por melhor compreendê-lo. A respeito desse tópico, numa análise menos superficial, é pertinente evidenciar que o interesse da pesquisadora por investigar uma problemática como a violência, tão corriqueira e familiar em nossos dias, aproxima-se do movimento hermenêutico crítico que subjaz a etnografia crítica, o qual propõe “tornar o familiar estranho”, retirar um objeto de uma névoa de dizeres que acabaram por cristalizá-lo a fim de ressignificá-lo. Essa proposta refere-se à adoção de “um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca” (Mattos, 2011, p. 30).

No tópico “A pesquisa etnográfica na escola”, as autoras tratam de dois pontos, a saber, os estudos etnográficos no contexto educacional brasileiro e a justificativa dessa escolha metodológica para o desenvolvimento da pesquisa em questão. No tocante ao primeiro desses pontos, ao listar rapidamente trabalhos de diferentes autores (Pereira, 1976; Mafra, 2003 e Spósito, 2007), o leitor é esclarecido de que as pesquisas etnográficas sobre a escola não se tratam de uma inovação no cenário brasileiro, mas contam com um percurso histórico que vem se consolidando há algumas décadas. E entre as contribuições apontadas por essas pesquisas encontram-se: a possibilidade de, por vias de uma perspectiva ampliada, estudar o cotidiano da escola ao aproximar-se dela e compreendê-la sem a desvencilhar das relações com os sujeitos sociais que dela participam e atuam (Possato; Zan, 2015).

A partir dessa perspectiva, a pesquisadora buscou, por meio de tentativa de imersão na realidade escolar descrita, conhecer aspectos dos sujeitos e da comunidade envolvidos e que faziam parte da escola. Bem como também conhecer a introdução do PMEC no espaço escolar. Foi proposto também “um estudo que auxiliasse na compreensão das práticas, das funções, da formação, das ações educativas e dos sentidos do PMEC para essa instituição educativa, analisando seu papel perante as violências escolares” (Possato; Zan, 2015, p. 237).

A opção metodológica pelo emprego da pesquisa etnográfica é justificada a partir da compreensão de que por meio desta seria possível o alcance mais amplo da observação e compreensão das relações humanas, no universo sociocultural pesquisado. Em outras palavras, foi fator decisivo para o emprego de tal metodologia no trabalho a proposta de uma análise de natureza “holística ou dialética da cultura” (Mattos, 2011, p. 50) prevista na etnografia. Associado a esse elemento, encontramos outro também citado no texto, a observação do campo de pesquisa a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos (Geertz, 1989). Essa colocação é compreensível se notarmos que sem um esforço consciente do pesquisador o seu lugar de fala não se aproximará do lugar de fala do pesquisado (Mattos, 2011), porém, sendo um dos pressupostos da citada abordagem, a colocação do participante como sujeito da pesquisa, busca-se ir ao encontro desse lugar de fala do outro, assegurando-lhe espaço para voz e mapeando os sentidos mobilizados na investigação por meio do olhar do outro.

No tópico “A entrada em campo”, inicialmente, começamos a ter acesso às informações a respeito de como se deu o processo de imersão da pesquisadora na escola. Nesse processo, somos informados acerca das dificuldades enfrentadas. A primeira delas tratou-se da desconfiança para uma abertura, por parte da direção,

ao trabalho realizado. Esse conflito foi mediado graças à atuação da PMEC. Outro ponto importante é a busca da pesquisadora por conhecer melhor não apenas os espaços da escola mas também os seus entornos, ou seja, temos uma tentativa de mapeamento dos espaços da comunidade. Essa ânsia é materializada na decisão da pesquisadora de ir de ônibus até a escola. Com essa escolha, tornou-se possível “o conhecimento de outros aspectos daquela comunidade: as brincadeiras que as crianças faziam nas ruas, o tráfico e o consumo de drogas, a pobreza, as formas de se relacionar com o cotidiano, entre outras questões” (Possato; Zan, 2015, p. 240). Ao final desse parágrafo, observa-se que ao primar pela qualidade dos dados, a pesquisadora, na convivência com os outros sujeitos envolvidos, obtém um conhecimento não superficial, mas um conhecimento denso e minucioso.

No tópico seguinte, “As observações da escola”, o leitor descobre que mesmo a pesquisadora tendo conseguido apoio e, conseqüentemente, abertura da direção da escola para a realização da pesquisa, em razão de diversos problemas enfrentados no contexto pesquisado, o período de observação foi prejudicado. O primeiro desses problemas tratou-se da ausência de professores na escola, o que implicou numa diminuição significativa das aulas que seriam acompanhadas. A segunda variável enfrentada surgiu com a orientação prestada pela pesquisadora à PMEC. Nessa situação, a pesquisadora encontrava-se em uma circunstância complexa, uma vez que o conhecimento que auxiliava a PMEC também acabava criando “empecilhos para as observações e demandava um exercício de distanciamento e estranhamento em situações tão comuns a quem está próximo da rotina escolar” (Possato; Zan, 2015, p. 242).

Na sequência, já no processo gradual de conquista do espaço escolar e da confiança da pesquisadora e dos sujeitos em questão, nota-se a relevância de um exercício de observação acurado nessa proposta metodológica. Depois que são descritas cenas de certa

familiaridade na escola, como “alunos perambulando, paquerando, se empurrando, brincando de “lutinhas”, conversando entre si, com os funcionários, os inspetores circulando pelo pátio” (Posato; Zan, 2015, p. 243), observa-se o desenvolvimento de outro movimento no artigo, trata-se da descrição densa (Geertz, 1978) assinalada nos dois últimos parágrafos da página 243. Essa descrição pode ser explicada como o processo no qual é feito muito mais que uma mera e cansativa descrição de fatos, sujeitos e situações; nela, acontece, mesmo, um cuidadoso e significativo desvelar das nuances de sentidos envolvidas no contexto problematizado.

Ainda em relação à descrição densa, mais do que o exemplo que descreve o diferencial do prédio, a estrutura física da escola e o comportamento dos alunos no intervalo, temos uma descrição que “foca a cultura local sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada” (Geertz, 1978 *apud* Mattos, 2001, p. 36). E, complementando esses momentos de descrição, entre tais parágrafos, faz-se no texto da pesquisa reflexões acerca da própria pesquisa etnográfica, como o tema da observação-participante e da participação *versus* distanciamento acerca da pesquisa etnográfica (movimentos de metanálise).

Outros pontos trabalhados nesse tópico referiram-se às particularidades do cotidiano escolar em questão, os quais acabaram por não confirmar as hipóteses ou expectativas previamente levantadas pela pesquisadora, a exemplo da ocorrência de casos de violência na escola e da impossibilidade de atuação da PMEC. Entre esses pontos estão: a não constatação, durante o período de observação, de ocorrências de brigas ou agressões físicas entre os alunos na escola e a diversidade de papéis assumidos pela PMEC. No que se refere ao primeiro ponto, as ocorrências que foram registradas e atendidas pela PMEC estiveram relacionadas a casos mais simples de indisciplina escolar.

E, conforme o depoimento da diretora, “ali ocorriam poucos furtos e brigas entre os alunos, que resultavam em agressão física e, na sua maioria, essas ocorriam por situações que eram corriqueiras e banais” (Possato; Zan, 2015, p. 245). A diretora considerava que aqueles alunos não eram tão agressivos quanto os alunos de outras escolas. Já no que se refere ao segundo ponto, ademais do atendimento aos pais e às ocorrências dos alunos, a PMEC acabou por assumir papéis administrativos (inspetora, coordenadora, secretária e diretora), devido à carência de funcionários na instituição e não obteve êxito no desenvolvimento de projetos que articulassem a proximidade entre a escola e a comunidade.

No tópico “Instrumentos utilizados na pesquisa”, são expostos os instrumentos que possibilitaram a realização da pesquisa, sendo detalhados também de que forma esses recursos foram utilizados e, conseqüentemente, os impactos do seu uso. Temos, então, a observação da pesquisadora, realizada por meio de registros sistemáticos no diário de campo; fotos – especialmente do espaço escolar –; documentos – como o Regimento Escolar –, o Plano de gestão – a Proposta Pedagógica –; documentos digitalizados e entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos dos entrevistados foram registrados em áudio e depois transcritos com o consentimento desses sujeitos. Posteriormente, o que a autora faz é lançar mão da triangulação de dados ao analisar esses depoimentos em diálogo como as fotos da escola e os documentos disponibilizados para a pesquisa. Nessa técnica (Triviños, 1987), para a análise das informações obtidas, realiza-se o cruzamento dos diferentes dados levantados e também dos instrumentos utilizados, buscando-se uma análise e compreensão aguçada do fenômeno pesquisado sem que se desconsidere as diferentes possibilidades de interpretação do material coletado em campo .

No tópico “Considerações finais”, as autoras versam acerca do envolvimento com a dinamicidade da pesquisa em campo e da

incompatibilidade de ater-se às hipóteses prévias nesse processo. De acordo com Ludke e André (1986), o foco desse tipo de pesquisa é ir ao encontro do que as incertezas podem nos ofertar. Em outras palavras, estamos trabalhando com as serendipias que descobrimos em campo, achados inesperados e afortunados que fazemos quando procuramos outras coisas, no espaço e no tempo únicos e irrepetíveis da pesquisa.

De acordo com as autoras do artigo, o alargamento da visão a respeito da escola só foi possível graças à pesquisa etnográfica seguida do mergulho não superficial no campo. Sendo ainda fundamental, no contexto educacional brasileiro, a ampliação dos números de pesquisas na perspectiva etnográfica para o melhor conhecimento e a compreensão do cotidiano escolar. Conforme concluem as autoras, dentre outros desafios escolares, “é a partir do estudo das relações humanas, das infâncias e juventudes na sua interface com a problemática das violências, que poderemos ampliar as análises e superar uma possível visão simplista para apontar soluções fáceis para as violências” (Possato; Zan, 2015, p. 248).

Destaca-se que a presença, no artigo analisado, das características acima pontuadas justifica a defesa desse trabalho dentro da abordagem metodológica da etnografia crítica. E, além da presença de características como a descrição densa (Geertz, 1978), a redescoberta do objeto pesquisado em campo que, nessa perspectiva, toca o ponto de tornar estranho o familiar; a imersão na cultura local por um tempo significativo (Mattos, 2011), que também reflete numa busca pela voz e o espaço dos outros sujeitos partícipes da pesquisa; a prática de triangulação de dados e a análise indutiva, percebe-se que esse trabalho possui validade catalítica (Kincheloe; McLaren, 2006). De acordo com esses autores, a pesquisa que expressa essa qualidade para além de exibir “o impacto de transformação da realidade do processo de investigação [...] também direcionará esse impacto a fim de que aqueles que estão

sendo estudados adquiram uma autocompreensão e uma autodireção” (Kincheloe; McLaren, 2006, p. 298-299).

Para compreender melhor esse conceito, pensemos na imagem da pedra que, lançada em um determinado rio, produzirá ao seu redor um raio de ondulações. Agora, chamemos essas ondulações de impactos de curto, médio ou longo prazo, que, por sua vez, assumirão diferentes amplitudes nessas águas, chegando mesmo a movimentá-las, modificando, em última instância, a paisagem inicial. A validade catalítica se relaciona, justamente, com a amplitude do raio de ação produzido pela etnografia crítica. Nesse sentido, não apenas o pesquisador faz parte do raio de alcance de tais impactos, os demais sujeitos da pesquisa também se encontram incluídos nesse raio de ação. E ao senti-los esses sujeitos podem responder a esse fenômeno, seja com autocompreensão, seja com autodireção.

No contexto da pesquisa nota-se que tal característica se faz presente em diferentes momentos, tendo implicações para as etapas do processo. As autoras registram, por exemplo, que a real abertura da escola se torna possível pela compreensão, por parte da diretora, de quais seriam as implicações da realização do estudo para o enfrentamento da problemática da violência vivenciada nessa escola. Em outras palavras, as portas da escola só se abriram para a pesquisadora pela mensuração prévia dos impactos produzidos por meio dessa investigação, os quais foram considerados como proveitosos e respaldados pela pesquisa em campo. Entre eles, estariam uma melhor compreensão da problemática da violência escolar e também a busca por soluções não simplistas para tal. Após fazer isso, a direção passa a oferecer apoio para a realização das atividades da pesquisa, seja lembrando os alunos acerca das entrevistas, seja disponibilizando os documentos para análise. Feitas as análises do artigo selecionado, partiremos, então, para a questão das possíveis contribuições da etnografia crítica para as pesquisas sobre letramento.

Etnografia crítica e pesquisas sobre Letramento: contribuições possíveis

Atentando-se para o cenário de injustiça social e de dominação no qual a vida escolar encontra-se inscrita, tendo como narrativa central a “resistência por partes dos alunos às tentativas da escola de marginalizar sua cultura e seu conhecimento de rua” (Kincheloe; McLaren, 2006 p. 298), percebe-se que a pesquisa etnográfica crítica, ao tornar-se um esforço transformativo da realidade social que não hesita em assumir compromisso com a tomada de consciência emancipatória (Kincheloe; McLaren, 2006), contribui especialmente para o desenvolvimento de pesquisas de letramento na medida em que oferta a esses sujeitos silenciados a possibilidade de renarração do texto social no qual estão inseridos.

Tal contribuição pode ser exemplificada quando se oportuniza que os sujeitos escolares não apenas tenham acesso aos usos da leitura e da escrita, que são pela escola legitimados, como também os capacita para que se apropriem dessas práticas e as utilizem em prol de seus interesses e/ou dos interesses da comunidade a que pertencem. Nesse sentido, corrobora-se com o encaminhamento de que a construção de práticas ideológicas de letramento (STREET, 2014) só será possível com movimentos como o da escuta atenta do professor pesquisador, movimento que se encontra no fundamento da atividade etnográfica crítica para com as necessidades do grupo estudado, sem marginalizá-lo, enxergando-o com suas potencialidades e necessidades.

Pode-se destacar que a mais expressiva contribuição da prática etnográfica crítica para as pesquisas de letramento reside no empenho assumido pelo pesquisador crítico e demais sujeitos da pesquisa em prol da materialização de um projeto social menos excludente e reprodutor dos sistemas dominadores. Fala-se na constituição de sujeitos que, conscientes e atentos aos impasses/ lutas

pela modificação do estado das coisas, assumam o questionamento e a desconstrução das estruturas de poder naturalizadas na cultura com vista à promoção da emancipação do outro. Diferencialmente de outras pesquisas qualitativas em sala de aula, a perspectiva da linha etnográfica volta-se não para a natureza causal do fenômeno, mas para sua natureza processual. Buscam-se “as formas como as relações são construídas numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social” (Mattos, 2011, p. 68).

Considerações finais

Conclui-se reafirmando que as contribuições advindas da teoria crítica não se restringem ao fazer etnográfico crítico em articulação com as pesquisas sobre letramento, como foi proposto neste ensaio. Mas, elas também colaboram para o trabalho do pesquisador qualitativo que, inserido no campo da LA, carece de instrumentos menos condicionantes da miséria humana para o processo de releitura e reescrita de uma realidade social que não está dada; porém, em constante transformação e, desse modo, fluida e porosa. Em síntese, fazer etnografia crítica visando à efetivação de um projeto social emancipatório é lançar-se ao desconhecido, ao encontro do mundo e da voz do outro; o outro que me constitui e por mim é constituído (Bakhtin, 2003).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma linguística aplicada (in) disciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

KINCHELOE, Joe L; McLAREN, Peter. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-314.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.) *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in) disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

POSSATO, Beatris Cristina. O “professor mediador escolar e comunitário”: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

POSSATO, Beatris Cristina; Pacheco e ZAN, Dirce Djanira. Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre a escola pública paulista. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 234-251, ago. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634881>. Acesso em: 11 out. 2017.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

Artigos



Avaliação na perspectiva da intermediação sensível: reflexões sobre o papel do/a professor/a em práticas de sala de aula

Antônio Carlos Santos de Lima

Introdução

Neste capítulo, que integra o número comemorativo dos vinte e cinco anos do Grupo de Estudos do Discurso, Ensino de Aprendizagem de Línguas e Literaturas, da Universidade Federal de Alagoas, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Gedeall/UFAL/CNPq), apresento, como pesquisador do Grupo, um texto que articula minhas primeiras reflexões, na condição de pesquisador no mestrado, com alguns achados em minha pesquisa de doutoramento.

Minhas primeiras reflexões como pesquisador ocorreram durante o curso de Mestrado em Linguística, ofertado pelo então Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Faculdade de Letras (Fale) da UFAL. Nesses estudos, refleti sobre o papel do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento da responsividade em contextos de leitura. Foi uma pesquisa realizada em um curso de formação de professores em nível médio, o Curso Normal, cujos resultados podem ser sintetizados nas seguintes proposições: a) se o contexto social do aluno não proporciona vivências em leitura, a escola pode e deve fazê-lo e b) o processo de avaliação das situações de sala de aula possibilita um redimensionamento dos procedimentos metodológicos para a promoção do

desenvolvimento da compreensão leitora, logo, da responsividade (Lima, 2010).

Esse estudo surgiu de reflexões, leituras e discussões promovidas a partir da minha participação no então grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagens de Línguas”, liderado pela professora Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli. Hoje, denominado Gedeall, esse grupo de estudos continua se destacando no estímulo a pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA), as quais contemplam os mais variados aspectos que envolvem a linguagem, o que tem sido um grande diferencial na prática pedagógica de professoras e professores que atuam na e com a linguagem.

Compreendo minha participação no Grupo como de fundamental importância para minha atuação em sala de aula, afinal, a LA busca criar inteligibilidades para as questões que envolvem a linguagem (Moita Lopes, 2006) e, na sala de aula, há que se considerar os mais diversos aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, o qual é por ela intermediado. A esse respeito, Celani (2008, p. 21) afirma que

[...] o que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas. A linguagem é elemento fundamental para tudo que se passa na sala de aula, não somente na sala de aula de língua materna ou de língua estrangeira, mas também na sala de aula de outras disciplinas do currículo.

Como participante do Grupo, continuei minhas reflexões ao ingressar no curso de Doutorado em Linguística, também no PP-GLL/UFAL, com um estudo voltado para o letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância. Como resultado da pesquisa, concluí que, não diferentemente de outros níveis de ensino, na educação superior também é necessário prover os alunos de conhecimentos que promovam a adequada apropriação dos gêne-

ros acadêmicos e que o processo de avaliação exerce grande papel nessa empreitada. Nesse estudo de doutoramento, constatamos a necessidade de uma intermediação sensível (Lima, 2019), compreendida como uma prática pedagógica, alicerçada em princípios da ética e da equidade, na qual o professor deve considerar todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos e, sendo sensível a esses aspectos, adotar práticas comprometidas com um processo de formação que assegure ao sujeito uma formação que o permita exercer seus papéis sociais a contento, respondendo de forma justa às demandas sociais emergentes.

Ao observarmos os estudos desenvolvidos tanto no mestrado quanto no doutorado, percebemos que, apesar de os *loci* das pesquisas serem diferentes, as propostas de investigação apresentam uma intrínseca relação entre a prática de sala de aula e o processo de avaliação. Nesse contexto, concebemos avaliação como um processo de investigação, empreendido pelo professor, que se inicia com a compreensão do processo educativo, culminando com a mudança de sua prática, se assim for necessário.

É nessa perspectiva que situamos o presente capítulo, que, utilizando pressupostos teórico-metodológicos da LA, apresenta uma reflexão sobre ação docente e avaliação na perspectiva de uma intermediação sensível (Lima, 2019), tendo como base, conforme mencionado anteriormente, meus estudos de doutoramento.

Linguística Aplicada: enfoque na sala de aula e no processo de avaliação

Os mais diversos estudos em LA têm suscitado debates no campo educacional e, como consequência, importantes contribuições para as questões que envolvem os usos da linguagem nas mais

diversas práticas sociais. Isso reafirma o comprometimento de estudos vinculados a esse campo do saber com inúmeros aspectos que envolvem os sujeitos em suas práticas sociais, destacando-se o que ocorre na sala de aula de línguas, materna e estrangeira, bem como os diversos fatores que se relacionam ao seu ensino e à sua aprendizagem, a exemplo do processo de avaliação, o qual deve estar sempre imbuído de aspectos de diferentes ordens que o norteiam. Nesse sentido, faz-se mister, por exemplo, avaliar considerando aspectos históricos e sociais dos alunos e que não se explicitam na sala de aula.

Dessa forma, uma das preocupações dos linguistas aplicados, como pesquisadores envolvidos com a linguagem, deve ser a reflexão sobre questões que envolvem o sujeito, a língua e as interações sociais, o que inclui a sala de aula e os diversos aspectos relacionados às especificidades dos sujeitos nela inseridos.

Ao considerarmos o processo de avaliação como elemento norteador da prática pedagógica, o qual não prescinde da consideração de aspectos que transcendem a sala de aula, como o contexto histórico e social, é pertinente situar tal prática nos domínios da LA, pois “a avaliação do ensino e da aprendizagem é também área que a LA atua com considerável amplitude de interesses e de conhecimento especializado. Critérios racionais e justos para a avaliação devem fazer parte de qualquer política educacional” (Celani, 2008, p. 30).

A noção de avaliação situada nos domínios da LA aqui referenciada coaduna-se com a perspectiva da intermediação sensível (Lima, 2019), na qual a contextualização dos saberes, a desnaturalização de práticas, as crenças e a escuta do outro (Lima; Souto Maior, 2020) se apresentam como de fundamental importância na construção do conhecimento. Essa intermediação se estabelece no processo de interação intermediado pela linguagem, pois ela é

constitutiva das relações sociais e, num processo dialógico, promove a construção de sentidos, os quais são representados por “valores, crenças, significados, pré-conceitos e noções de verdade” (Lima; Souto Maior, 2020, p. 603).

Situando essa reflexão no contexto da sala de aula, seja ela de língua(s) ou não, compreendemos que a avaliação da aprendizagem escolar deva ser concebida como uma prática que contribua para o processo de ensino e aprendizagem, não apenas no sentido de examinar conhecimentos obtidos, mas de possibilitar a reflexão, por parte de docentes e discentes, sobre tal processo mediante todo um contexto vivenciado. Tal prática, quando vinculada a princípios éticos e de equidade, bem como considerando a vivência dos sujeitos envolvidos no processo de interação em sala de aula, vincula-se ao que Souto Maior (2018, 2020) denomina de ética discursiva, cuja dimensão promove uma metadiscussão sobre como os sentidos vão estabelecendo redes de ações que repercutem em mudanças concretas na vida vivida (Souto Maior, 2020).

Ao nos depararmos com esse tipo de reflexão, é possível compreender as razões que fazem da avaliação da aprendizagem uma temática instigante, desafiadora e detentora de constantes olhares, em razão das complexidades implicadas nessa prática. É muito comum, por exemplo, o processo de avaliação ainda ser concebido por muitos professores como ato de punição ou recurso para promoção, fato que tem contribuído para as constantes reflexões promovidas por estudiosos do campo da educação, sobretudo, conforme afirma Hoffmann (2011). Entretanto,

[...] a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são constru-

tivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (Luckesi, 2000, p. 1).

Apesar de o autor abordar, com essa assertiva, aspectos da avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem de língua(s), consideramos que tal abordagem se aplica a outras áreas do conhecimento a fim de que as/os professoras/es possam identificar fatores que interferem nesse processo. Para Hoffmann (2011, p. 92), o processo de avaliação configurado nessa perspectiva pode ser compreendido, como numa visão libertadora e mediadora, segundo alguns princípios:

- Ação coletiva e consensual;
- Concepção investigativa, reflexiva;
- Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais;
- Postura cooperativa entre os educadores e todos os envolvidos na ação educativa;
- Privilégio à aprendizagem significativa;
- Consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano.

A partir da consideração dos princípios apresentados por Hoffmann (2011), e em diálogo com Luckesi (2005), que compreende “a avaliação da aprendizagem escolar como ato amoroso, cujo objetivo é diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (Luckesi, 2005, p. 173), entendemos que a avaliação deva se configurar na perspectiva da intermediação sensível (Lima, 2019), contribuindo para minimizar ações excludentes em sala de aula, uma vez que, nessa perspectiva, o professor tem a possibilidade de refletir sobre o seu fazer a partir da consideração dos conhecimentos e das vivências das/os alunas/os.

Reiteramos, portanto, que essa natureza de avaliação apresentada por Luckesi (2005) e por Hoffmann (2011, p. 18), a qual “exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política”, vai ao encontro dos pressupostos teóricos da LA, sobretudo na contemporaneidade, quando é superado o truísmo de vincular essa área à aplicação de teorias linguísticas (Moita Lopes, 2006). Isso significa dizer que práticas pedagógicas dessa natureza, subjacentes aos pressupostos teórico-metodológicos da LA, legitimam o ideal de formação que se pretende alcançar a fim de que ela possa contribuir para o sujeito ser e estar no mundo, pois esse campo do saber é atravessado por múltiplos olhares e que dão conta de questões que “nenhuma outra teoria pode contemplar: aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula” (Moita Lopes, 2006, p. 18).

Avaliação na perspectiva da intermediação sensível: reflexões sobre a prática em sala de aula

Nossa reflexão sobre a sala de aula e todo seu entorno centra-se na concepção de que, pelo fato de ser composta por sujeitos dotados de singularidades que, em interação pela linguagem, visam a um objetivo comum: a aprendizagem. Apesar desse objetivo comum, a sala de aula é permeada por tensões, constituindo-se como uma arena responsiva (Silva Júnior, 2021). Por outro lado, conforme afirma Zozzoli (2016, p. 154), “há possibilidades de práticas efetivas na sala de aula que possam aproximá-la do mundo lá, das vivências concretas coletivas e subjetivas e das práticas sociais de um modo geral” para a construção do conhecimento.

Como parte da construção do conhecimento, destaca-se o processo de avaliação, o qual deve se iniciar com o olhar sensível

de professoras e professores para os aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e que estão situados dentro e fora da sala de aula, resultando numa mudança da prática mediante as necessidades identificadas.

Ao refletir sobre a conduta de professoras e professores em sala de aula, Zabala (1998) afirma que, para o desenvolvimento da docência, é imprescindível certo grau de sensibilidade que, de acordo com Lima (2019, p. 27),

[...] não denota sensibilidade no sentido afetivo apenas, mas significa, também, “professor atento”, que parte de algo, que observa, reflete sobre o processo pedagógico no qual está inserido. Assim, ele contextualiza seu fazer não a partir de um roteiro previamente “dado”, mas de um conhecimento construído no diálogo em sala de aula.

Esse pensamento de Lima (2019) entra em consonância com o que Zabala (1998) propõe acerca de um fazer pedagógico, no qual o processo de avaliação é corresponsável pela aprendizagem. Nesse processo, o autor considera que é necessário o movimento de um

[...] professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão (Zabala, 1998, p. 15).

A partir dessas considerações, apresento minhas reflexões sobre o papel do professor na sala de aula e a relação de suas práticas com o processo de avaliação, na perspectiva da mediação sensível (Lima, 2019). Vale destacar que tais reflexões estão inseri-

das na minha pesquisa de doutorado e que a opção por ainda me debruçar sobre a sala de aula ocorreu pela motivação dos estudos no mestrado, a partir da compreensão de que a sala de aula é um espaço propenso a grandes descobertas e, no contexto de estudos e pesquisas, pode contribuir para melhoria da qualidade de vida das pessoas no mundo.

A pesquisa foi realizada a partir da análise de um contexto de formação de professores, um curso de Letras-Português à distância ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Apesar de ser um curso na modalidade à distância, entendemos que a pesquisa privilegiou a instância da sala de aula, uma vez que os dados coletados contemplaram as interações entre professor e estudantes, tutora e estudantes e estudantes entre si e, nesse contexto, foi possível identificar aspectos da conduta do professor e tecer algumas considerações sobre o seu papel.

O interesse por essa pesquisa foi sendo despertado ao longo de minhas experiências como docente, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, mas foi uma experiência vivenciada como docente do componente curricular “TCC — Elaboração de Projetos”, que integrou a matriz curricular do curso de Letras-Português à distância do IFAL.

Nessa experiência, com alunos concluintes do curso, foram identificadas algumas lacunas relacionadas à leitura e à produção de gêneros textuais frequentemente utilizados no contexto acadêmico. Pelo fato de ser um contexto de ensino à distância, houve a possibilidade de vivenciar momentos com alunos de diferentes regiões do estado, e chamou-me a atenção o fato de alunos de regiões geograficamente distantes, e com características específicas, apresentarem dificuldades semelhantes no tocante à produção de textos, principalmente por estarem finalizando um curso superior na área de Letras.

De acordo com Lima (2019), a dificuldade apresentada pelas/os estudantes estava relacionada a aspectos macro e microtextuais. A identificação das dificuldades apresentadas vinculadas aos aspectos macro textuais baseou-se na verificação dos gêneros produzidos, os quais indicavam apropriação inadequada do gênero resumo, por exemplo, o que muitas vezes era apresentado como reprodução de fragmentos de textos lidos, o que evidenciava a não apreensão de conhecimentos oriundos das leituras realizadas. Já em relação aos aspectos microtextuais, aqueles inerentes à construção do texto, foi identificado certo grau de conhecimento acerca da utilização de elementos linguístico-discursivos adequados à escrita formal, tais como a utilização de marcadores coesivos, coerência textual, além de desvios da norma padrão da língua.

A identificação desses aspectos constituiu-se como elemento norteador para a realização da pesquisa. Uma vez integrante de um grupo de estudos no qual grande parte das pesquisas está vinculada a pressupostos teórico-metodológicos da LA, fui constituindo a base problematizadora do estudo, a partir das inquietações consequentes das vivências em sala de aula. Seguindo esse raciocínio, julguei pertinente considerar o que Ludke e André (1996) afirmam sobre a realização de pesquisas qualitativas, aquelas que melhor se adequam a investigações no campo da LA. De acordo com as autoras, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke; André, 1996, p. 1).

Assim, a partir de dados e evidências, o estudo sobre o qual discorreremos aqui teve como objetivo refletir sobre práticas de leitura e produção de textos em um curso de licenciatura em Letras-Português a distância do IFAL. O fato de o estudo ter como um dos escopos a produção de textos, e por situar-se no contexto

acadêmico, um dos vieses sobre o qual me debrucei foi o processo de retextualização, dada sua importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como na esfera acadêmica. Para tal, foram analisadas interações, produções e devolutivas. Interações entre estudantes, professor e tutora; produções de estudantes e devolutivas do professor e da tutora no componente curricular Fundamento da Linguística I, ofertado no primeiro semestre do curso. Portanto, constituíram-se como colaboradores da pesquisa o professor do referido componente curricular, a tutora e os alunos que atenderam aos critérios de inclusão.

Nas análises do contexto de ensino e aprendizagem, reconhecemos a relevância de uma proposta de retextualização apresentada pelo professor, pois, nesse processo, a partir da leitura de textos-base, há possibilidades de docentes avaliarem as produções textuais das/os estudantes e identificarem possíveis lacunas, relativas a tais produções, por eles/as apresentadas, redimensionando os procedimentos pedagógicos com vistas a superá-las, conforme afirma Luckesi (2018, p. 77):

Nesse contexto, compreende-se a avaliação como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que, na sala de aula, a investigação avaliativa incide sobre o desempenho do estudante, tomado individualmente.

Corroborando essa assertiva de Luckesi (2018), Souto Maior, Lima e Azambuja (2020, p. 12) propõem algumas etapas, a saber:

1. O que deve ser apresentado como objeto de ensino;
2. A forma como o conteúdo pode ser ministrado;
3. Os procedimentos de avaliação utilizados no contexto;
4. A reflexão sobre como o processo inscreve o sujeito do conhecimento requerido no processo de formação.

Tomando como base o contexto da pesquisa aqui apresentada, verificamos que essas etapas propostas por Souto Maior, Lima e Azambuja (2020) coadunam-se com a perspectiva da intermediação sensível. A proposta de retextualização apresentada pelo professor envolve alguns aspectos das etapas acima apresentadas. Na atividade, os/as estudantes podem modificar o gênero ao qual o texto-base pertence e, dessa forma, também o fazem com a forma linguística e com a intencionalidade discursiva, o que se constituem como fatores passíveis de avaliação, tanto no que se refere à produção de textos quanto à apreensão das informações neles contidas. Para Matêncio (2006, p. 97), “textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas, então, retextualizar implica um trabalho do sujeito sobre tais estratégias para, então, projetá-las, tendo em vista nova situação de interação”. Ainda de acordo com a autora, a realização de atividades dessa natureza implica a ação de ler e escrever e, portanto, a mobilização de estratégias das práticas de leitura e escrita, bem como apropriação e sistematização de conhecimentos de determinada área de atuação (Matêncio, 2006).

Na análise das produções dos estudantes sujeitos da pesquisa identificamos que, apesar do contato com os gêneros textuais utilizados naquele contexto, ainda havia lacunas em relação a aspectos linguístico-discursivos e que elas não puderam ser sanadas apenas com o contato desses/as estudantes com tais gêneros.

A identificação dessas lacunas por parte do professor e da tutora constituir-se-ia como um importante momento para que o processo de avaliação estabelecesse, de fato, uma relação com a prática, o que expressaria os efeitos da relação dialógica existente em um contexto de ensino no qual a interação entre os sujeitos evidencia uma relação dialética em que as respostas das/os estudantes, materializadas em suas produções, são reflexos das orien-

tações e devolutivas recebidas, pois “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente” (Volóchinov, 2018, p. 232).

Um contexto como esse — de leituras, produções, orientações e devolutivas — reclama o reconhecimento, por parte das/dos docentes, do histórico social dos sujeitos, principalmente quando consideramos a avaliação na perspectiva da intermediação sensível (Lima, 2019). Assim, a análise das produções de estudantes possibilitaria a superação dos problemas enfrentados pelos alunos em seus processos de formação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

No estudo em tela, verificamos que as lacunas apresentadas nas produções dos alunos estão relacionadas à forma como o processo de ensino e aprendizagem foi conduzido, o que foi evidenciado a partir das orientações e devolutivas do professor e da tutora. É importante destacar, portanto, que o papel daquela/daquele que conduz esse processo não pode prescindir de reflexão e avaliação pertinentes, para que a formação das/os estudantes ocorra intrinsecamente vinculada às suas reais necessidades ao longo da vida. Assim, a defesa da necessidade de uma intermediação sensível (Lima, 2019) apresentada no estudo deve estar diretamente ligada a um processo de avaliação que (re)orienta as práticas em sala de aula.

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas, oriundas de minha experiência como pesquisador, cujo cerne foi a participação na primeira configuração do Gedeall e que tem percorrido toda a Pós-Graduação em Letras na FALE/UFAL, ilustra a necessidade de um cons-

tante pensar sobre os inúmeros aspectos que envolvem a sala de aula, debates recorrentes em espaços como esses.

Um desses debates tem se voltado para o processo de avaliação, importante temática quando se discute o contexto escolar. Apesar desse processo, o de avaliação, configurar-se como um discurso envolvente (Souto Maior, 2009), ou seja, “impressão de verdade que alguns segmentos linguístico-discursivos a priori nos dão independentemente de uma busca genealógica de sua origem ou ainda independentemente de uma possível necessidade de atualização desse sentido no seio do acontecimento” (2020, p. 125), as reflexões realizadas e aqui apresentadas dão conta de que o ato de avaliar deve estar atrelado à re(condução) da prática pedagógica, mas não se inicia com a utilização dos diversos instrumentos utilizados para sua realização, e sim no conhecimento e consideração do contexto histórico e social do/a estudante.

Portanto, consideramos que a correlação entre o processo de avaliação e a conduta metodológica do/a professor/a deve ser norteada pela perspectiva da intermediação sensível (Lima, 2019), uma vez que tal intermediação possibilita *olhares plurais* para as *singularidades* que os sujeitos em processo de aprendizagem apresentam.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. M. M. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2008.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 41. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LIMA, A. C. S. *O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LIMA, A. C. S. *Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de educação a distância do IFAL*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LIMA, A. C. S.; SOUTO MAIOR, R.C. A intermediação sensível e a ética discursiva no processo de letramento acadêmico. *In: Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo*, v. 16., n.3, p. 598-18, set./dez. 2020.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *In: Pátio*. Porto Alegre, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATÊNCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. *In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (org.). Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. MOITA LOPES, L. P. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, R.S.; SOUTO MAIOR, R. C. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de

uma mulher amante. *In: Bakhtiniana*. Revista de estudos do discurso, São Paulo, n. 15, v. 4, p. 122-148, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico- discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SOUTO MAIOR, R. de C. Os saberes docentes e a constituição de ethos no PIBID/LETRAS: a construção de uma ética discursiva. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. Contribuições da linguística aplicada para a educação básica*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SOUTO MAIOR, R. *As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. *In: SOUTO MAIOR, R. C. [et al.]. Estudos discursivos das práticas de linguagem*. Tutóia: Editora Diálogos, 2020.

SOUTO MAIOR, R. C.; LIMA, A. C. S.; AZAMBUJA, K. B. B. Dimensões do letramento acadêmico e a intermediação sensível na prática pedagógica em um curso de Letras na modalidade a distância. *In: Leitura*, Maceió, n. 67, p. 08-23, set./dez., 2020.

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

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa. *In: FIGUEIREDO, J. Q.; SIMÕES, D. Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

A renarração da vida social frente à BNCC: silenciamento da educação do campo e a construção do currículo diversificado

Evandro Oliveira Santos

Considerações iniciais

Quais são os efeitos do silenciamento da educação do campo na Base Nacional Comum Curricular? Que elaborações complementares podem sinalizar para uma renarração na perspectiva dos sujeitos do campo?

Essas questões norteiam o presente trabalho, que se identifica pela agenda de uma Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), em diálogo com a Análise de Discurso de linha francesa, ao estabelecer a relação entre a linguagem e a ideologia como constitutivos dos sujeitos que produzem sentidos na simbolização do poder e da desigualdade (Pêcheux, 2015; Orlandi, 2007a).

Tomamos a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), instituída no Brasil por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 e da Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2017, 2018), como o *corpus* onde se materializa o discurso que mobiliza sentidos e seus atravessamentos, políticos e ideológicos, que dão significação ao real do discurso curricular em nosso país, no que se refere às identidades e à educação do campo.

Nosso trabalho orienta-se pela abordagem sócio-histórica, na medida em que nos colocamos como “ser social, que faz parte da

investigação e leva para ela tudo aquilo que nos constitui como ser concreto em diálogo com o mundo” (Freitas, 2003, p. 29). Para além disso, situamos o problema de pesquisa no contexto socio-cultural que atravessa os sujeitos do campo.

Adotamos a abordagem interpretativista porque entendemos que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são possíveis de interpretação” (Moita Lopes, 1994, p. 332). Nesse sentido, orientamo-nos pelo estudo de caso (Divan; Perobelli, 2008, p. 187), porque pretendemos fornecer uma análise do contexto acerca do silenciamento da educação do campo na BNCC e o seu contraponto no currículo local, valendo-nos do paradigma científico da intertextualidade entre as ciências, porque também entendemos que o saber produzido pela ciência navega em um *continuum* (Idem, p. 187).

Nossa atuação, por isso, é de pesquisador-ativo (Thiollent, 2012, p. 14), que narra e interpreta a construção de políticas públicas educacionais, por meio dos documentos oficiais do período 2017 a 2021, formulados no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Paripiranga, município do nordeste da Bahia, frutos de construção coletiva e colaborativa.

Antes de adentrarmos nessa interpretação, destacaremos nossas concepções de língua/linguagem, identidade e sujeito.

Linguagem, identidade e sujeito

A realidade determina o signo, que representa o reflexo e a re-fração do contexto da vida social (Volóchinov, 2017, p. 91). Dito com outras palavras: a linguagem é produto da vida social. É, portanto, por meio dela que os sujeitos agem, mediados pelos discursos (AD) e/ou pelos gêneros textuais/discursivos (LA), de modo que a linguagem possibilita a construção do mundo social (Moita

Lopes, 1994, p. 331). Portanto, o silenciamento dela é revelador de posicionamentos ideológicos que colaboram para a construção ou a negação das identidades.

As identidades são, por assim dizer, a construção dos sujeitos no processo social, situado historicamente, que envolve parte de uma “celebração móvel”, mobilizadora de um “eu/nós” (Hall, 2019, p. 12), que vai além da concepção de unidimensionalidade (Marcuse, 1982) e se constroem na dinâmica da fluidez líquido-moderna (Bauman, 2005, p. 18).

Os sujeitos modernos, por conseguinte, materializam suas próprias consciências por meio da linguagem. Daí que a homogeneização pedagógica (Orlandi, 2016) interfere nessa construção, pois opera na perspectiva do sentido estável:

[...] supõe que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal qual este universo é tomado discursivamente nesses espaços). E o que unifica aparentemente esses espaços discursivos é uma série de evidências lógico-práticas, de nível muito geral (Pêcheux, 2015, p. 31).

A afirmação de Pêcheux é basilar para compreendermos os sentidos do silenciamento da educação do campo e, por conseguinte, do apagamento das identidades dos sujeitos que vivem ou atuam no ensino de língua materna em unidades escolares situadas no campo, porque se fundamenta em um saber discursivo que atravessa a memória do dizer e o interdiscurso (Orlandi, 2007a, p. 139), gerando “outros sentidos”, seja por aquilo que diz, seja por aquilo que silencia, como um *silêncio fundador* ou uma *política do silêncio*.

O que é dito?

A BNCC é fruto de uma construção histórica do currículo da educação brasileira, de caráter universalizante, definida como responsabilidade da união, no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o propósito de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Em 2017, o texto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologado; em 2018, foi a vez do texto do Ensino Médio. Nas duas partes que compõem este documento, destacamos a evidência ao *pacto interfederativo* em favor da *igualdade, da diversidade e da equidade*, que orienta municípios a construir currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2017; 2018, p. 15).

Na tabela a seguir apresenta as principais terminologias que dialogam com o propósito do pacto entre os entes federados:

Tabela 1: Terminologias no discurso da BNCC

Termos	Quantidade de Menções	
	Ed. Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Médio
Identidade(s)	71	15
Diversidade(s)	188	48
Equidade	8	6

Educação do Campo	1	1
Competências	190	111

Fonte: Elaborado pelo autor (Oliveira, 2021).

O quadro é representativo da valorização das vivências plurais, do desenvolvimento de repertórios, das práticas sociais de linguagens dos diversos sujeitos, de maneira que, desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a escola deve considerar “problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (Brasil, 2017, p. 69).

Essa visão se aprofunda no Ensino Médio, nível em que se observa o reconhecimento das juventudes em uma perspectiva contemporânea, que implica no acolhimento das diversidades, valorizando

[...] os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

A Educação do Campo e outras modalidades apresentam-se uma única vez nos dois textos, sob alegação de que currículos de estados e municípios têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica com adequação de proposições do texto nacional à realidade local (Brasil, 2017; 2018, p. 16-17).

Ora, o currículo da BNCC articula-se com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), mas estados e municípios não tendo

financiamento e suporte para formularem os respectivos referenciais curriculares e, sobretudo, produzirem os livros didáticos de seus respectivos programas diversificados, não poderão evitar o silenciamento dos sujeitos, o que configura uma contradição discursiva, ao sinalizar para uma escola acolhedora das pluralidades e das juventudes sem que esta assegure as vozes do campo.

O deslocamento discursivo do silêncio: o não dito como forma de apagamento identitário

Acreditamos que a palavra é atravessada pela ação dos sujeitos, revelando fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Volóchinov, 2017, p. 106), de maneira que faz significar a contradição entre o “um” e o “múltiplo” que atravessa os sentidos por meio discurso silenciador (Orlandi, 2007a, p. 17).

Por isso, demarcamos os apontamentos reflexivos em torno do silenciamento por trás do processo interfederativo de “adequação” curricular proposto pela BNCC:

a. As identidades não podem ser construídas fora da linguagem e do contexto, embora:

- o discurso do não dito se manifesta através de uma única menção ao termo Educação do Campo;
- os mesmos sujeitos envolvidos com a mudança de paradigma impulsionada desde 1998, com a educação rural passando a chamar-se Educação do Campo, não participam dos debates de formulação do texto final (Medeiros; Menezes, 2020, p. 6);
- esse silêncio em relação ao lugar social de representação sócio-histórica do campo, dos movimentos sociais, da reforma agrária, da agricultura familiar, quilombolas, dentre outros, revela um deslocamento discursivo de apagamento identitário;

- a geografia da construção identitária pelas “vozes do sul” é negligenciada, na medida em que o plano do livro didático ainda é construído verticalmente, restando aos municípios apenas a “escolha” hierarquizada.

b. A equação da materialização discursiva em torno das vivências plurais é ofuscada pela noção de competências, visto que:

- o termo competência recupera a perspectiva de linguagem como capacidade inata (Chomsky, 1957) e não como uma construção social, configurando-se como um problema epistemológico que advoga contra a concepção de linguagem adotada tanto pela LA quanto pela AD e, por conseguinte, divergente também da perspectiva de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural (Vigotsky, 1998), que compreende o processo de aprender, não de forma fragmentada, mas como parte integrante do processo de construção do conhecimento;
- essa noção de competência apaga o sujeito e reduz a proposta de ensino em função de sua matriz curricular universalizante, tipificando um saber genérico a ser perseguido pelos estudantes, sob a tentativa de democratização igualitária (Bronckart; Dolz, 1999), que desconsidera as especificidades geográficas, históricas, culturais e, por conseguinte, das identitárias;
- a terminologia competência só poderia ser concebida como “competência de comunicação”, ou seja, como capacidade adaptativa e contextualizada desenvolvida por meio de alguma forma de aprendizagem (Abreu-Tardelli; Apostolo, 2018, p. 366);
- em uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito, por meio de competências como matriz universalizante, não acolhe a complexidade do processo ensino-aprendizagem, pela necessidade de interação, diálogo e pelas diversas formas de mediação, a exemplo das noções de *Imitação e Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1979);

c) O capitalismo neoliberal tem influenciado este modelo de currículo universalizante, sobretudo a partir da atuação do Movimento pela Base, que:

- teve o papel de interligar o imaginário social aos princípios empresariais e gerenciais na educação de forma menos visível possível (Ferreira; Santos, 2020, p. 201);
- vinculou as propostas curriculares às avaliações externas, de maneira que os professores fossem vistos como executores de propostas predefinidas e a função social da escola ficasse relegada ao segundo plano (Pires, 2020).

Como temos tentado demonstrar, o não dito sobre a BNCC tem se configurado como censura construída pela história, limitando os sujeitos do campo no percurso de seus sentidos (Orlandi, 2007a, p. 13). Essa limitação colabora para o apagamento identitário.

A renarração da vida social em um município brasileiro

Paripiranga, no Nordeste da Bahia, tem tentado gerir um processo de ensino e aprendizagem em que o trabalho com os gêneros textuais-discursivos dialoguem com os espaços sociais e grupos geográficos aos quais os estudantes se inserem (Menegassi, 2013), o que implica renarrar a vida social no âmbito do currículo diversificado, tomando para si a agenda ética de investigação que envolve a redescrição da vida social como se apresenta.

Isso está diretamente relacionado à necessidade de compreender esse aspecto, estabelecendo um trabalho situado no mundo (Moita Lopes, 2006, p. 90), revelado pelas recentes políticas públicas que se associam ao ensino e à aprendizagem na dimensão do sujeito historicizado, situado em uma geografia cuja população majoritária se localiza no campo, mas as lacunas no âmbito da

infraestrutura escolar, do currículo, da relação teoria-prática no ensino e na aprendizagem se apresentavam flagrantemente até 2017, quando se inicia um percurso de ajustes no Plano Municipal de Educação, instituído por meio da Lei Municipal n.º 03/2015 (Paripiranga, 2015).

Percurso histórico-normativo e teórico-prático

O primeiro grande ato legal foi a sanção da Lei Municipal n.º 05/2017 (Paripiranga, 2017), que estabeleceu percentual de investimentos em educação, decorrentes de impostos municipais, superior aos 25% previstos na Constituição. Com a nova lei, os investimentos passaram ao mínimo de 28%, o que tem possibilitado enfrentar a disparidade infraestrutural das escolas do campo em relação às escolas da cidade. Esse mesmo ato normativo estabeleceu a obrigatoriedade de instituição de um Fórum Municipal de Educação (FME), por representação de variados segmentos da educação municipal e da sociedade organizada, passando a contribuir com a formulação de importantes políticas públicas, em parceria com o órgão controlador e normatizador do sistema, o Conselho Municipal de Educação (CME).

Ainda nesse período foi criada a Política Municipal de Educação do Campo, por meio do Decreto Municipal n.º 38, de 07 de dezembro de 2017, que abriu caminho para discutir a diversidade do campo, reorganizando as unidades de ensino para assegurar o ensino obrigatório em Núcleos Regionais de Educação (NRE) da creche ao 9º ano, apresentando um modelo de transporte escolar intracampo, isto é, entre escolas do campo e não da cidade para tais escolas, o que contribuiu também para reduzir as salas multisseriadas, sem deixar de cumprir o inciso V do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho

de 1990 (Brasil, 1990), que assevera o direito à educação pública e gratuita próxima à residência do estudante.

Foi nesse ínterim que emergiu a problemática do currículo e do ensino para que se forjasse um modelo de educação transformadora que dialogasse, por exemplo, com as especificidades identitárias estabelecidas pela nova norma do sistema de ensino, a Lei Municipal n.º 18/2021 que, em seu parágrafo 2º do artigo 6º, assegura as seguintes transversalidades, dentre outras:

I — Igualdade de gênero (feminismo, a importância das mulheres na sociedade, antissexismo linguístico) II — Diversidade e orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade, transsexualidade, transgênero, bissexualidade, queer, interssexualidade, panssexualidade, assexualidade, homofobia e direitos LGBTQI+). III — Educação Ambiental (os ciclos da natureza, a conservação de rios, riachos e nascentes locais, agricultura familiar, agroecologia e cultura de alimentos orgânicos); IV — Igualdade Étnica e Antirracismo (relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, pluralidade cultural, povos fundadores: índios de Paripiranga). V — Saúde e Educação Socioemocional (saúde coletiva, alimentação saudável, autocuidado, convívio social, autoconhecimento, resiliência, autocontrole, consciência social, perturbações mentais da vida moderna — estresse, ansiedade, depressão, síndrome de Burnout, medo, pânico, fobia social, perturbação obsessiva-compulsiva (POC) e perturbação de stress pós-traumático (PSPT). VI — Educação em Direitos Humanos (Ética, direito dos povos, respeito mútuo, justiça social, diálogo, solidariedade, exercício da cidadania, anti-imperialismo, intolerância, antifascismo e sociedade igualitária). VII — Educação para o envelhecimento (respeito às ancestralidades, direitos do idoso, valorização da terceira idade). VIII — Trabalho e Consumo (relações de trabalho, luta de classes, direitos dos trabalhadores, fetichismo da mercadoria e indústria cultural, consumo sustentável e direitos do consumidor, fome, exclusão do consumo e projeto de vida). (Paripiranga, 2021, p. 8-9)

A partir daí, a aula passou a ser concebida como lugar social

e a ação docente como ato político, desencadeador de preconceitos e intolerâncias ou revelador das máscaras sociais opressoras, conforme pontua o Plano Didático-Pedagógico da Secretaria da Educação (Paripiranga, 2021). Isso implicou construir uma base teórico-prática de organização das aulas não presenciais no período de pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 que contemplasse uma proposta pedagógica alicerçada:

I) na *psicologia histórico-cultural*, para compreensão dos sujeitos envolvidos (alunos, famílias, professores), tomando como referência a perspectiva da *Intermediação Sensível* (Souto Maior, 2019), por meio da materialização do conceito vigotskiano de imitação, que toma um gênero textual-discursivo como referência e, sob mediação docente, aplica-se um dispositivo didático, com o objetivo de realizar uma

[...] sondagem de aspectos relevantes para o aprendizado dentro da temática, reflexão sobre aspectos da linguagem adequados ao gênero e contexto de uso e organização metodológica de avaliação, conduzida a partir de contextualização e de etapas (Souto Maior, 2018).

Esses passos fundamentais de contextualização de saberes foram orientados por meio das etapas:

- a) dos saberes sobre o contexto da situação de aprendizagem;
- b) dos saberes de referência em relação aos objetos a serem ensinados;
- c) dos saberes sobre as tarefas a serem realizadas no processo de ensino;
- d) dos saberes sobre as capacidades/habilidades dos estudantes.

Tais saberes foram mobilizados pelo instrumento sequência

didática (SD), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), com três ajustes fundamentais para o contexto de aula não presencial: a) a SD foi orientada por um tema gerador advindo de uma problematização social na perspectiva de Paulo Freire (1993); b) o planejamento foi organizado de forma coletiva como materialização dialógica do ensino, a partir da formulação de SD por grupos de docentes em cada ano de ensino, que, após avaliação pelos pares, seguia para reprodução gráfica e, então, era entregue nos pontos de coleta, a fim de assegurar o princípio da universalização do direito ao ensino àqueles que não tinham acesso às aulas síncronas e assíncronas; e c) foi criado o Programa *Fala Educação*, que tem conectado todas as comunidades, por meio do canal institucional da SEC na plataforma YouTube e da transmissão na rádio local Tropical FM, sempre aos sábados, como forma de compartilhamento de saberes e discussões transversais.

II) Outro fundamento adotado foi *filosofia da linguagem*, formulada pelo Círculo de Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, no que se refere: a) ao conceito de dialogismo como uma necessidade da linguagem, porque o sujeito sempre fala a outro(a) sujeito; b) à concepção de língua como objeto de conhecimento que se materializa nas práticas sociais; e c) à ampliação da prática docente para uma perspectiva sociodiscursiva de ensino e aprendizagem.

Avaliação do ensino-aprendizagem e da proposta teórico-prática em curso

A Portaria SEC n.º 05/2021 tem disciplinado, nesse contexto pandêmico, a avaliação por conceito, o que tem demonstrado ser uma experiência bastante interessante, na aliança com a Resolução CME n.º 007, de 13 de dezembro de 2018, que estabeleceu o regulamento unificado do conselho de classe (Paripiranga, 2018;

2021). Ambos se complementam: a primeira, porque orienta avaliar a aprendizagem pela Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotski, 2008), assim: a) atingiu a aprendizagem potencial; (APO); b) atingiu a aprendizagem parcial (APA); c) atingiu a média de aprendizagem (AMP); d) não atingiu a média de aprendizagem esperada (NA). Nesta última situação, em cada uma das três unidades letivas anuais, o conselho de classe se reúne para aplicar o disposto no artigo 2º:

I. Caráter prognóstico: deve diagnosticar problemas cotidianos ou não, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados de desempenho estudantil devem ser identificados e analisados com vistas à promoção de condições de recuperação de eventuais dificuldades e defasagens de aprendizagem, visando à superação da retenção e evasão estudantil em cada unidade do ano letivo. II. Caráter deliberativo: deve analisar e deliberar sobre a situação final de desempenho de estudantes não aprovados na avaliação final. (Paripiranga, 2018, p. 1).

As reuniões do conselho de classe fazem parte do calendário regular com a finalidade de refletir, discutir e decidir sobre a prática educativa, revisando, permanentemente, como estratégia institucional, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Idem, 2018, p. 1).

Do ponto de vista da avaliação da prática docente, constataram-se muitos casos de ansiedade, que pedem urgência na regulamentação do Programa Educação Socioemocional, instituído pelo Decreto Municipal n.º 10/2019, mas ainda não iniciado porque depende de formar parcerias institucionais para cumprir a proposta de atendimento multiprofissional a estudantes e professores. Ademais, observou-se dificuldades em gerir a aula de forma virtual, através de registradas por meio de escutas técnicas via ques-

tionários eletrônicos e encontros virtuais, de tal modo que gerou um movimento contestatório do uso de ferramentas virtuais sem custeio por parte do governo local. Para além disso, é importante destacar que o trabalho com a articulação dos saberes envolvidos gerou uma aprendizagem em processo, mas inacabada e insuficiente, o que demanda a necessidade de formular propostas de parcerias institucionais com vistas à formação e ao nosso currículo surgido dessa experiência.

Do ponto de vista da formação, com a nova lei do sistema de ensino, foi criado um instituto, ainda a ser regulamentado, para dar conta da criação de uma política municipal de capacitação em rede, de formadores e docentes e demais trabalhadores que atuam no chão das escolas, porque este foi um dos dilemas de compreensão teórico-prática dos princípios epistemológicos adotados.

Em relação ao currículo: a) *a educação infantil* foi reorganizada para o ensino e a avaliação pela ZDP, referenciando-se na BNCC; b) no Ensino Fundamental, a língua estrangeira foi incluída para ser ofertada desde o 3º ano, a partir de 2022; c) foram incluídos como componentes curriculares da parte diversificada: *práticas de linguagem* contemporânea, para problematizar o ensino nesse novo contexto multimodal de leitura, escrita e oralidade; e *identidade e memória: por uma filosofia do pertencimento*, para o ensino abarcar as diversidades, as juventudes, as identidades dos sujeitos nas suas respectivas relações de pertencimento com o meio social onde interagem e vivem.

Com tais atualizações, incluindo o ensino religioso obrigatório, observou-se uma desconexão entre a BNCC e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que não os oferta. Por isso:

a) a língua estrangeira das séries iniciais foi adquirida pelo ente municipal junto às editoras;

b) o ensino religioso na perspectiva da pluralidade também

só foi possível através de aquisição do ente municipal junto às editoras; e

c) práticas de linguagem contemporânea e identidade e memória: por uma filosofia do pertencimento, que não têm livros próprios e, para suprir essa necessidade, foi homologado o Parecer CME n.º 06/2021, por meio da Portaria SEC n.º 14, 17 de dezembro de 2021, a fim de que sejam firmadas parcerias institucionais com programas de pós-graduação, a partir da Secretaria da Educação.

Considerações finais

Não é porque a linguagem é um território movente (Fabrício, 2006, p. 53) que o campo perdeu seu lugar social. Pelo contrário, ele deveria ser ressignificado pela BNCC para incorporar a pluralidade do mundo neste contexto de século XXI, marcado pela fluidez que atravessa as práticas de linguagem/discursos. Afinal, uma base curricular que silencia as pessoas nas suas respectivas sócio-histórias (Moita Lopes, 2006), como sujeitos do campo, ignorando vozes marginalizadas e, mais que isso, contribuindo para o apagamento identitário, apenas reproduz desigualdades da vida social brasileira. Por isso, é importante construir novas formas de pensar essa totalidade/real discursiva de nossa base curricular.

Boaventura de Sousa Santos destaca, nessa direção, a importância da sociologia das ausências no trabalho de tradução como meio para construção de novas e plurais concepções de emancipação social (Santos, 2002, p. 273), o que inclui, nesse contexto de problematização da educação do campo, a necessidade de construir formas de interação com as geografias marginalizadas em todo o país, o que requer incorporar movimentos agrários, associativistas rurais, comunidades tradicionais, quilombolas, in-

dígenas, agricultores em regime familiar, as juventudes camponesas, os docentes que atuam nessas realidades, os especialistas e os pesquisadores, dentre outros sujeitos. Isto requer compreender o processo ensino-aprendizagem como um meio de apropriação e reconfiguração intersubjetiva dos pré-construídos para ação do sujeito mediada pela linguagem (Bronckart, 2008, 2009), em uma perspectiva histórico-cultural, que reorienta, no currículo, a noção de *competências* para noção de *capacidades*, a fim de se valer dos conceitos fundamentais de *imitação e zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski, 2008) como fios condutores do ensino e da aprendizagem.

A rede pública de educação de Paripiranga tem muitos desafios ainda pela frente, sobretudo no que diz respeito à formação, com foco nas questões da transversalidade inclusiva, feminista, de gênero, sexual, antifascista, identitárias e emocionais. Mesmo assim, consideramos que a experiência apresentada pode servir de ponto de partida para a replicação em outras realidades, desde que se considerem as especificidades locais, sob mediação dos sujeitos envolvidos.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da

Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRONCKART, J. P. *Agir nos discursos*. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In.: *Raisons éducatives*. Paris, De Boeck Université, 1999

DIVAN, L. M. F., & PEROBELLI, R. (2008). A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. *Gragoatá*, 13(25). Recuperado de <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33149>

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *et al. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>

FREITAS, Teresa de Assunção Freitas. Abordagem Sócio-Histórica na

Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho/2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 1 out. 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional*. Trad. Giasone Rebuá Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MEDEIROS, Emerson Augusto de & MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. *Revista Cocar*. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p. 17-32. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104/1368>. Acesso em 20/08/2021.

MENEGASSI, R. J. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 241-250.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, 1994. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARIPIRANGA. Lei Municipal n.º 03, de 16 de junho de 2015 que se dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME). *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=343&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Lei Municipal n.º 05, de 3 de junho de 2017. Altera texto da Lei Municipal n.º 03/2015, que se dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME). *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=638&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Decreto Municipal n.º 38/2017, de 07 de dezembro de 2017. Cria a Política Municipal de Educação do Campo. *Diá-*

rio Oficial do Município. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=719&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Portaria SEC 03/2018. Estabelece as diretrizes organizativas da Política Municipal de Educação do Campo. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=734&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Instrução normativa SEC 02/2018. Instrui gestores de unidades escolares da Rede Pública Municipal de Educação sobre Matrículas. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=734&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Resolução CME n.º 007, de 13 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o regulamento unificado do conselho de classe. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1023&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Decreto Municipal n.º 10/2019. Institui o Programa Educação Socioemocional. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1431&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Instrução normativa SEC n.º 04/2021. Dispõe sobre adoção da sequência didática no âmbito da rede de ensino. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1944&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Portaria SEC n.º 05/2021. Dispõe sobre avaliação da aprendizagem no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2029&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 2021.

PARIPIRANGA. Lei Municipal n.º 18, de 14 de setembro de 2021. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2237&->

c=583&m=0. Acesso em 10 dez. 20211.

PARIPIRANGA. Portaria SEC n° 07/2021. Homologa Resolução CME n.º 01/2021, que Atualização das matrizes curriculares. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2084&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 20211.

PARIPIRANGA. Portaria SEC n.º 14, 17 de dezembro de 2021. Homologa o Parecer CME n.º 02/2021, que autoriza Termos de Convênio de Cooperação Técnica entre o Município e o Profletras-UFS e a Uniages. *Diário Oficial do Município*. Disponível em: <https://www.paripiranga.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2351&c=583&m=0>. Acesso em 10 dez. 20211.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. *A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora. [Dissertação] Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, Cristiane. *Formas de mobilidade no espaço: sentido e materialidade digital* [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciência Sociais*, 63, out., 2002, p-237-280.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Os saberes docentes e a construção de ethos no IBID/Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SIMÕES, D. (org.). *Contribuição da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SOUTO MAIOR, R. de C. *et al.* Dimensões do letramento acadêmico e a intermediação sensível em um curso de Letras na modalidade a distância. *Leitura*, [S. l.], n. 67, p. 08–23, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.2020v0n67p08-23. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11148>. Acesso em: 11 out. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. Organização, tradução e notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

BNCC em contextos de adversidades: uma análise partir do ensino remoto emergencial

Aurineide Profírio

Jean Pierre Luiz da Silva

Renato Willians Lima Santana

Considerações iniciais

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo vivia uma pandemia, provocada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela Covid-19, doença que afeta o sistema respiratório. Para além do medo e do colapso nas áreas da saúde, economia e educação, o vírus, de disseminação acelerada, determinou novas formas de ser e estar no mundo, pois o único modo de se evitar o contágio era o distanciamento social e a adoção de medidas sanitárias.

No contexto educacional, novos modelos de ensino foram desenvolvidos como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica, que, até então, era realizado, primordialmente, de forma presencial e que fora interrompido abruptamente em quase todo o planeta.

É assim que surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em um contexto pandêmico, no qual medidas sanitárias e de restrições ao contato social exigem a transposição do ensino presencial para os meios digitais. Nesse sentido, plataformas digitais foram adaptadas, aplicativos desenvolvidos e docentes, pais e alunos apresentados a esse novo modelo de ensino.

As mudanças nos sistemas de ensino tiveram que ser realizadas rapidamente, o que tornou o ERE um processo desafiador para todos, ensejando não apenas aparato e conhecimento tecnológico, mas também a adaptação metodológica das aulas presenciais para os meios digitais. Cabe destacar que, no Brasil, os desafios da implementação do ERE emergem em um contexto no qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ainda não haviam sido plenamente incorporadas às escolas.

Além disso, no ano inicial da crise sanitária provocada pela Covid-19, o Brasil iniciava o processo de implementação em todo o seu sistema de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normatizador do currículo da Educação Básica que havia sido pensado e discutido desde 2012.

A versão final da BNCC, concluída em 2018, foi apresentada como um “documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5). No entanto, em decorrência da pandemia, várias situações delicadas e complexas se impuseram ao cenário educacional brasileiro, como a falta ou precariedade de aparato tecnológico, o acesso à internet por alunos e professores e o ineditismo do modelo do ERE, ensejando formação e adaptação de professores e alunos para esse novo formato de ensino. Esses fatores colocaram em risco o pleno desenvolvimento de políticas públicas educacionais demandadas pela sociedade, o que, em tese, poderia aumentar as desigualdades sociais, limitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário investigarmos se a BNCC constrói sentidos em diálogo com o percurso da sociedade, preservando, assim, a sua contemporaneidade e superando o hiato que ocorre entre a produção de um documento normatizador do currículo e a sua recepção e implementação na escola, principal-

mente em contextos adversos, a exemplo da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Faz-se necessário ressaltar que mudanças sociais resultantes desses processos provocam mudanças na forma de se reconstruir sistematicamente o conhecimento, ensejando novas concepções da organização curricular em processo contínuo.

O interesse por essa temática surgiu após a observação de que a BNCC seria implementada em um contexto desfavorável aos seus propósitos, no qual uma nova ordem social imperava no Brasil, completamente diferente daquela para a qual esse documento normativo do currículo havia sido pensado e planejado, ou seja, em um mundo pandêmico. Diante dessa constatação, trabalhar com as possibilidades dialógicas da BNCC com contextos de adversidades alinha-nos a uma concepção de currículo como prática discursiva (Lopes; Macedo, 2011), o qual

[...] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Nesse sentido, a BNCC revela-se no currículo como o discurso oficial do Estado e, por isso, deve estar alinhada às demandas da sociedade, tornando-se fluida e flexível, de modo a atender os diversos contextos nos quais o ensino pode se realizar.

Compreendemos que todos os elementos que constituem a BNCC são fundamentais para a construção do currículo e, por conseguinte, para a consolidação dos conhecimentos e valores que devem nortear a escola. No entanto, nesta análise, detemo-nos nas competências gerais apresentadas na BNCC, visto que

[...] ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018, p. 8).

A própria BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), ou seja, competência é o conjunto de conhecimentos e habilidades correspondentes a atitudes e valores necessários ao sujeito para o seu agir no e sobre o mundo. Dessa forma, essas competências não se aplicam a uma etapa específica da Educação Básica ou a um componente curricular. Elas são transversais às práticas pedagógicas e apontam para o desenvolvimento integral do aluno e, por isso, perpassam toda a BNCC e, por conseguinte, todo o currículo.

Ao refletirmos sobre o caráter normativo da BNCC, que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), e sobre o contexto do ERE, por conta da necessidade do distanciamento social e do fechamento das escolas imposto pela pandemia, voltamos nosso olhar para as competências gerais da BNCC, a fim de verificarmos se é possível a materialização do currículo proposto por esse documento em contextos adversos.

É nessa configuração que se centra o presente estudo que, vinculado aos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, doravante LA, e situado numa abordagem qualitativa da pesquisa (Chizzotti, 1998, 2008; Moita Lopes, 1996), norteia-se

pela seguinte indagação: é possível a materialização do currículo proposto pela BNCC em contextos educacionais de adversidades, a exemplo do que ocorreu na implementação do ERE?

Nesse sentido, buscou-se respostas para as demandas deste estudo partindo-se de uma análise subsidiada pela abordagem qualitativa de pesquisa, a qual visa buscar os significados “das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (Chizotti, 1998, p. 80). Flick (2009) evidencia que pesquisas qualitativas objetivam discutir os sentidos mais amplos dos fenômenos sociais, utilizando-se de técnicas e métodos diversificados. Para Chizotti (1998, p. 85), esses métodos e técnicas “coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes”.

Segundo Flick (2009), alguns aspectos são intrínsecos à pesquisa qualitativa, destacando-se: análise de experiências de grupos ou indivíduos, as quais estão relacionadas a histórias, a práticas cotidianas ou experiências profissionais e investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Partindo desse entendimento, realizamos uma análise subsidiada na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018), a qual é entendida como “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2018, p. 224) e da compreensão de que é na recepção do enunciado, no espaço social, que compreendemos e construímos o mundo a nossa volta (Bortolotti, 2017).

O artigo é dividido em quatro seções: na primeira, apresentamos as noções de discurso, de currículo e de dialogismo; na segunda seção, discorremos sobre a BNCC como materialização do discurso oficial do Estado; na terceira parte, apresentamos o contexto educacional durante a pandemia e o ERE e, por fim, apresentamos a análise realizada.

Discurso e currículo: uma perspectiva dialógica

Pertencer a um mundo que vive em constante transformação requer a compreensão de que a passagem de um contexto social a outro acarreta profundas mudanças nos campos político, sociocultural e educacional (Bauman, 2011). A fluidez desses tempos torna o futuro incerto e exige do indivíduo responsabilidade para que ele não se torne obsoleto (Bauman, 2011). A mesma lógica pode ser aplicada a um documento normatizador do currículo que se diz contemporâneo e que pretende preparar o estudante para o futuro (Brasil, 2018). É possível dizer, então, que a produção de um documento como a BNCC se depara com a vulnerabilidade e fluidez desse mundo, ensejando mecanismos que o tornem também fluído e flexível.

Nessa perspectiva, compreendemos que as relações de sentido que se estabelecem na BNCC oportunizam a interação e a troca de experiências que são responsáveis pelo movimento contínuo que deve (re)configurar os sistemas de ensino no Brasil e que, a partir da materialidade que desencadeiam, evidenciam demandas e interesses de diversos setores da sociedade.

Isso porque, como veículo de determinadas visões de mundo, a BNCC representa “não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2018, p. 91).

A partir dessa compreensão, entendemos que as questões que constituem o currículo devem dialogar com a realidade social do estudante, relacionando as suas vivências e experiências na construção do conhecimento, pois, segundo Veiga Neto (2002):

[...] currículo é uma construção social do conhecimento, presumindo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga Neto, 2002, p. 7).

Esse diálogo deve ocorrer pelo caráter processual do currículo e o dinamismo de um mundo globalizado no qual estamos inseridos. Dessa forma, numa perspectiva dialógica, o currículo é compreendido como discurso para o qual convergem diferentes discursos sociais e culturais (Lopes; Macedo, 2011) e deve atender às demandas da sociedade, independente do contexto no qual ela se insira.

Nesse sentido, utilizamos o conceito de discurso apresentado por Bakhtin (2018, p. 207), segundo o qual ele é historicamente produzido e se constitui na “língua em sua integridade concreta e viva” e, por isso, só pode ser compreendido nas relações sociais em que se estabelece, portanto, reflete e refrata a realidade do cotidiano (Volóchinov, 2018).

A língua/linguagem, em consonância com os estudos do Círculo de Bakhtin, sobretudo Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), constitui-se um “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (Volóchinov, 2018, p. 218), materializando-se a partir das relações de sentidos que se estabelecem entre eles, ou seja, “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (Fiorin, 2008, p. 24). Isso porque,

[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais

ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto) (Bakhtin, 2011, p. 410).

Com isso, o autor defende que uma análise do discurso só pode ser realizada a partir das relações estabelecidas entre os seus interlocutores, de forma concreta, diante do seu contexto, (Bakhtin, 2011). Ainda segundo o autor, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272).

Dentro desse modo de pensar a linguagem, o dialogismo se constitui como a principal característica da interação verbal, uma vez que é esse diálogo, entre diferentes contextos da realidade social, que constitui a vida em sociedade, ou seja, “é na comunicação verbal concreta, no diálogo, que se define a língua/linguagem” (Zozzoli, 2012, p. 258), uma vez que a “interação é constitutiva das relações sociais e vai construindo sentidos que geram valores, crenças, significados, pré-conceitos e noções de verdade” (Lima; Souto Maior, 2020, p. 603).

Assim, o sentido de uma palavra está relacionado aos interlocutores do discurso e ao contexto social, pois “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2018, p. 220),

A compreensão de que “a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos (que a realizam)” (Bakhtin, 2011, p. 265) pressupõe assumir a linguagem como discurso vivo, em movimento, integrando ativamente os sujeitos sociais.

A BNCC como discurso oficial do Estado

A elaboração de uma base comum curricular consta no ordenamento jurídico e normativo do Estado brasileiro desde a Constituição de 1823, a qual já discutia uma proposta de um tratado de educação válido para toda a juventude do país, sem, contudo, conseguir implementá-la (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A Constituição Imperial de 1824 instituiu a educação primária gratuita aos seus cidadãos, excetuando-se os povos escravizados, pois não eram considerados cidadãos. Em 1827, D. Pedro I publicou a primeira Lei Geral de Ensino no Brasil, na qual prescrevia um currículo mínimo para todo o país, apesar de não haver detalhamento de como esse ensino deveria ser desenvolvido, conforme o texto a seguir:

[...] os professores ensinarão a ler, escrever; as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e da História do Brasil (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 21)

Esse arcabouço permaneceu até 1934, quando “o Ato Adicional de 1834 introduziu a divisão de competências entre poderes gerais e as atribuições das Províncias relativas ao Ensino” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 21). Esse período foi marcado pela indefinição das responsabilidades relativas ao ensino, não se sabendo se essas responsabilidades seriam dos poderes gerais ou das províncias. Posteriormente, coube às províncias e depois aos estados a responsabilidade pelo Ensino Fundamental e aos poderes gerais e depois União o controle do ensino superior e boa parte do ensino secundário (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Ainda no Império, Cury, Reis e Zanardi (2018) observam que duas Reformas relativas ao Ensino foram aprovadas, correspondentes aos Decretos n.º 133-A, de 1854 e n.º 7247, de 1879. O primeiro Decreto determinava o currículo do ensino primário e do ensino secundário e o segundo dispunha sobre o ensino nas escolas primárias e secundárias.

Já a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade ao determinar que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo, dessa forma, ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Desde a sua homologação, a Lei Suprema do Brasil estabelecia legislações para a educação brasileira, despertando para a relevância da expansão do acesso em todos os níveis e modalidades da educação. Apontando, dessa forma, para a necessidade de políticas de controle da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e avaliações em conjunto com a sociedade. Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Com a aprovação da Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional [LDBEN]), foi regulamentada uma base nacional comum para a Educação Básica. No ano seguinte, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e, em 1998 e 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e para o Ensino Médio, respectivamente.

Em 2008, foi instituído o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse programa funcionou até 2010.

A Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo documento foi lançado em 2010. A Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Em 2012, a Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais. A Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Entre 19 e 23 de novembro de 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira, constituindo-se em um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. O Plano tem vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas falam sobre a BNCC.

Em setembro de 2015 foi divulgada a 1ª versão da BNCC para consulta pública. Nesse ano houve grande mobilização das escolas em todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC e, em 2016, o MEC divulgou a segunda versão, redigida a partir das contribuições da consulta pública, na qual foram definidas as aprendizagens essenciais para todas as etapas da educação básica.

Em 2017 foi homologada a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, tendo sido a sua implementação determinada para 2020. No ano seguinte, em 2018, ocorreu a homologação da BNCC para o Ensino Médio, com a sua implementação estipulada para até o final de 2021.

A educação no Brasil no contexto pandêmico

Historicamente, a educação no Brasil sempre esteve vinculada à presença de alunos e professores, simultaneamente, em um mesmo espaço físico. Ao longo do tempo, com o advento da Educação a Distância, houve uma reconfiguração na intermediação pedagógica, a qual tem ocorrido a partir da

[...] utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, que desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Essa modalidade de ensino vem se consolidando no Brasil e no mundo, tendo sua especificidade bem demarcada, diferenciando-se da modalidade presencial, até então predominante no Brasil. Todavia, o surgimento e o avanço da Pandemia de Covid-19, com as medidas sanitárias advindas desse contexto, a exemplo do distanciamento social, impuseram, de forma abrupta, a utilização da tecnologia como principal forma de intermediação no processo de ensino e aprendizagem, como parte predominante do ERE.

A implementação desse modelo de ensino alterou a forma tradicional do fazer pedagógico até então predominante, que tem ocorrido com aulas presenciais e pouco uso de recursos digitais.

Isso porque, em alguns contextos, o aparato tecnológico disponível na escola vem sendo pouco utilizado, seja pela falta de habilidade por parte de docentes, seja pela falta de manutenção e disponibilização desses recursos.

No que se refere aos discentes, os quais também são participantes do processo de ensino e aprendizagem, é preciso ressaltar que, apesar de a maioria deles serem contemporâneos a uma era totalmente influenciada pelo uso das tecnologias digitais, há limites em relação a seus usos, seja pela falta de condições sociais para adquiri-las, seja pelo pouco domínio do uso de plataformas digitais e/ou aplicativos.

De certa forma, percebe-se que as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de aulas no formato presencial também se estenderam para o ERE, fato que pode estar relacionado às grandes desigualdades sociais as quais interferem no contexto educacional, sobretudo quando coexistem redes pública e privada de ensino.

Uma ilustração da forte interferência das desigualdades sociais no contexto educacional é o fato de, no contexto da pandemia, as escolas particulares, providas de condições de adquirir recursos, rapidamente mobilizaram a comunidade escolar e, em pouco tempo, as aulas passaram a ser desenvolvidas remotamente, utilizando-se de tablets, celulares e notebooks. Por outro lado, a rede pública de ensino enfrentou dificuldades de toda ordem, desde o acesso à internet de professores e alunos, à falta de aparelhos celulares ou notebooks.

Outro fato representativo dessa interferência é que o confinamento também se constituiu como uma barreira no processo de ensino e aprendizagem, visto que muitos familiares, responsáveis pelos alunos, não conseguiram ajudar os estudantes nas atividades escolares e no uso dos mecanismos tecnológicos, seja pela falta de escolaridade ou pela ausência, em virtude do trabalho fora de casa.

Se o ERE foi pensado como uma estratégia didático-pedagógica, cujo objetivo foi amenizar os impactos sobre a aprendizagem causados pelo isolamento social, ele também ratificou que as desigualdades sociais exercem forte influência na qualidade de oferta do ensino.

Análise e discussão

Neste estudo, partimos da premissa de que as alterações nas relações sociais no espaço educacional desencadeadas pela pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) provocaram uma ruptura com o modelo de ensino que vigorava no Brasil até aquele momento.

Ao considerarmos o currículo como prática discursiva (Lopes; Macedo, 2011), compreendemos que ele se constitui de valores sociais, históricos e ideológicos e, por isso, deve dialogar com as transformações ocorridas no mundo. Nessa perspectiva, analisamos se a BNCC constrói sentidos em diálogo com o percurso da sociedade, considerando contextos adversos, a exemplo da pandemia do novo coronavírus.

Nesse sentido, privilegiamos as competências gerais por considerarmos seu caráter transversal, que deve perpassar todo o currículo, a fim de verificarmos se é possível a materialização dessa proposta curricular em contextos adversos.

Pela complexidade e relevância que um documento normativo do currículo demanda, uma análise discursiva desse documento só pode ser realizada a partir das relações estabelecidas entre os seus interlocutores, de forma concreta, diante do seu contexto (Bakhtin, 2011).

Dessa forma, buscamos nas competências gerais a temática sobre o ensino e a aprendizagem por meios digitais, tal qual é

observada no ERE, uma vez que esse modelo de ensino demandou que alunos e professores migrassem para uma realidade de aprendizagem online, na qual se requer competências para que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido ao longo do percurso acadêmico do aluno.

Dentre as dez competências gerais, identificamos a temática sobre tecnologias digitais nas competências 1, 2, 4 e 5, as quais serão objeto de nossas análises a seguir.

O enunciado da primeira competência evidencia a importância dos conhecimentos historicamente construídos para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, como se observa a seguir:

[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9).

Assim como Volóchinov (2018), compreendemos que a significação em um enunciado se insere na sua novidade e não no reconhecimento da sua identidade, ou seja, é o contexto concreto que determina a compreensão. Dessa forma, ao construir o enunciado evidenciando a necessidade de se “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (Brasil, 2018, p. 9), a BNCC, evoca uma memória do passado, que exige uma atitude responsiva do seu interlocutor, pois

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão

ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (Bakhtin, 2011, p. 271).

Esse movimento vivo, discursivo recupera uma voz social que deseja que o aluno se torne protagonista do seu desenvolvimento acadêmico, utilizando o conhecimento historicamente construído para “continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9). Ao recuperar essa voz social, como ato de linguagem que se constrói socialmente entre sujeitos, a BNCC estabelece uma relação dialógica com a proposta do ERE, à medida que propõe novas possibilidades de aprendizado e de ressignificação do ensino.

Na segunda competência, a temática digital se apresenta por meio do seguinte enunciado:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

-

Ao considerarmos a linguagem como um fenômeno social que se processa na e pela interação, compreendemos, assim como Volóchinov (2018), que

[...] o aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel (Volóchinov, 2018, p. 179).

Na perspectiva dialógica, por meio da qual Bakhtin analisa a construção dos sentidos de um enunciado, o seu contexto de recepção emerge como um dos elementos centrais, conduzindo a uma atitude responsiva que, no caso do enunciado da segunda competência da BNCC, é configurada pelas condições sócio-históricas e sistemas ideológicos objetivos relacionados ao período pandêmico. Baseando-se nesse pressuposto, é possível admitir que a construção do enunciado dessa competência não se organiza aleatoriamente, mas advém de uma concepção de uma educação emancipadora, na qual se acredita que ao adotarmos uma posição crítica frente à realidade

[...] ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (Freire, 1980, p. 26).

Sob esse enfoque, as relações dialógicas do enunciado da segunda competência são possibilitadas por diversos elementos que remetem ao contexto sócio-histórico no ERE, visto que o currículo elaborado nas escolas para um formato presencial permanece o mesmo na vigência da pandemia, quando o ensino passa a ser

remoto, e, por essa razão, exige-se do aluno a capacidade crítico-reflexiva para “formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)” (BRASIL, 2018, p. 9) para os problemas que surgem nessa realidade vivenciada.

O enunciado da quarta competência remete à necessidade de o aluno fazer uso das diversas linguagens, inclusive a digital, conforme o enunciado a seguir:

[...] utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

As relações dialógicas entre a BNCC e o ERE se apresentam na competência quatro, à medida que, durante a pandemia, diante da necessidade de se manter as aulas e as atividades letivas com adaptação às normas sanitárias de distanciamento social, foi exigido do aluno a competência de usar a linguagem digital com a finalidade de se promover o debate, a integração e a interação entre os alunos e alunos com professores. Essa competência também se materializa no ERE por meio dos diversos instrumentos e meios digitais que a exigem, como as *lives*, por meio do YouTube e Instagram, e podcasts, por meio de plataformas digitais, que demandam linguagem específica para esses formatos.

Na quinta e última competência que aborda a temática aqui investigada, encontramos o seguinte enunciado:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)

para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

As relações dialógicas estabelecidas entre o enunciado da quinta competência da BNCC e o ERE se estabelecem pela própria essência do ERE, que se configura como um modelo de ensino que se desenvolve por meio de aulas síncronas e assíncronas com uso de tecnologias digitais, via internet (Oliveira; Correia; Morés, 2020), ensejando, dessa forma, um aluno autônomo e protagonista da condução do seu próprio conhecimento.

Do exposto, observa-se que as competências analisadas objetivam desenvolver um conjunto de conhecimentos nos alunos, possibilitando a sua atuação no e sobre o mundo. No entanto, ao uniformizar os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, não considerando as suas especificidades, a BNCC enfatiza as desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro.

Considerações finais

O dialogismo constrói materialmente as relações no mundo, evidenciando posicionamentos históricos que revelam disputas de poder e as mais diversas ideologias por meio de enunciados. Ao analisarmos as competências gerais da BNCC com vistas a refletirmos sobre as possibilidades dialógicas desse documento normatizador do currículo com contextos adversos, observamos que a implementação do ERE, em um contexto pandêmico, enfatizou as desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro, desnudando, dessa forma, os silenciamentos da BNCC sobre esses aspectos.

Nessa perspectiva, BNCC e ERE dialogam à medida que, durante o período pandêmico e na vigência do ERE, o perfil do

aluno precisou ser ressignificado, sendo demandado a utilização do conhecimento historicamente construído para continuar aprendendo, a criação de soluções digitais para elaborar e resolver problemas, a utilização da linguagem digital para construir o seu conhecimento e a utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Por isso, há de se reconhecer que há avanços, pois essas competências, que compreendem um conjunto de conhecimentos que deve perpassar todo o currículo com vistas à formação de um aluno proativo e autônomo, revelam que a BNCC não nasce de uma mentalidade atrasada, que pensa apenas em um modelo de educação ou em um perfil de estudante que atenda apenas às demandas de uma determinada sociedade; nasce pensando em possíveis indagações, que se revelam por meio de enunciados, os quais respondem a uma memória do passado, a qual almeja a autonomia e proatividade do estudante, inclusive no que envolve as tecnologias digitais que ainda serão desenvolvidas por uma sociedade que avança na interação por meios digitais.

No entanto, um olhar reflexivo para a configuração do ERE, como uma estratégia de enfrentamento de uma crise sanitária que fecha escolas em quase todo o mundo, não requer apenas um estudante que mobilize o conjunto de conhecimentos como os elencados nas competências analisadas, mas, sobretudo, requer o enfrentamento do abismo social que deixou parte da população à margem do processo do ensino e aprendizagem no período pandêmico e isso não foi considerado pela BNCC ao padronizar os sujeitos implicados nesse processo.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.
- BORTOLOTTI, R. G. Reflexo e refração sógnica no espaço público de Arendt: interferências bakhtiniana. *Acta Scientiarum. Education* Maringá, v. 39, n. 3, p. 301-310, July-Sept., 2017.
- RASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Parecer CNB/CEB n.º 7*, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010. BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n.º 13.005. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei n.º 13.005, de 2014. Brasília: Senado, 2014.
- BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n.º 9.394. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. BRASIL. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32820-conae. Acesso em: 22 fev. 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* / 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- Brasil, *Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 01 abr. 2022.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CURY, C. R. J; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, p. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- LIMA, A. C. S.; SOUTO MAIOR, R. C. A intermediação sensível e a ética discursiva no processo de letramento acadêmico em contexto de educação à distância. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 16, n. 3, p. 598-618, set./dez. 2020
- LOPES, A. C; MACEDO; E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PERRENOUD, p. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VEIGA NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. In: *Educação e Sociedade*, Dossiê Diferenças. Campinas, 2002.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.
- ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

O componente curricular Comunicação e Expressão, seus conceitos e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa

Silvio Nunes da Silva Júnior

Considerações iniciais

Mesmo que se apresente, na atualidade, como componente curricular autônomo e devidamente regulamentado, o ensino de Língua Portuguesa carrega um histórico bastante extenso e polêmico em alguns aspectos. A vinculação de alguns elementos históricos desse ensino a determinadas tendências filosófico-linguísticas trouxe para as práticas de professores de diferentes níveis implicações diversas, as quais não poderiam ser resumidas dentro de um só estudo científico. Entre essas teorias está a perspectiva estruturalista, inspirada em Saussure (2006 [1916]), que, para o ensino, teve uma forte influência do pensamento de Jakobson (2005), na chamada Teoria da Comunicação. O pensamento estruturalista embasou o componente curricular Comunicação e Expressão, denominação da Língua Portuguesa entre as décadas de 1970 e 1980, que possuía algumas características que são caras às pesquisas que se propõem a desenvolver um panorama, mesmo que breve, dos principais acontecimentos que atravessam a história do ensino de Língua Portuguesa.

Apontamentos como estes são caros à área da Linguística Aplicada, que se destaca pelo seu caráter reflexivo e transdisciplinar (Moita Lopes, 2006; Silva Júnior, 2019; Zozzoli, 2020) e pelo foco dado às práticas de linguagem em diferentes contextos de atuação

social. Diante disso, no intuito de investigar alguns dos aspectos históricos do componente curricular Comunicação e Expressão, seus conceitos filosófico-linguísticos e implicações para o ensino de Língua Portuguesa, trago, neste capítulo, considerações sobre quando e como surgiu o ensino do português no Brasil, seguindo com as principais críticas da Filosofia Marxista da Linguagem ao que se denominou Comunicação e Expressão, assim como estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa na atualidade.

O surgimento do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Tema de diferentes debates teórico-metodológicos e tendo grande impacto nos contextos escolares, o componente curricular Língua Portuguesa é conceituado, em muitos discursos, como o principal do currículo escolar da educação básica. Tal realidade é inter-relacionada a um longo caminho histórico e carrega consigo diferentes processos de reconfiguração de práticas, materiais didáticos e da própria finalidade de se trabalhar com essa língua das séries iniciais até o ensino superior. Diante disso, procuro, neste espaço, problematizar esse histórico até chegar à realidade atual de ensino de língua portuguesa no século XXI, demarcada pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os avanços dados por pesquisas na Educação e na Linguística Aplicada vinculadas às práticas de sala de aula de Língua Portuguesa.

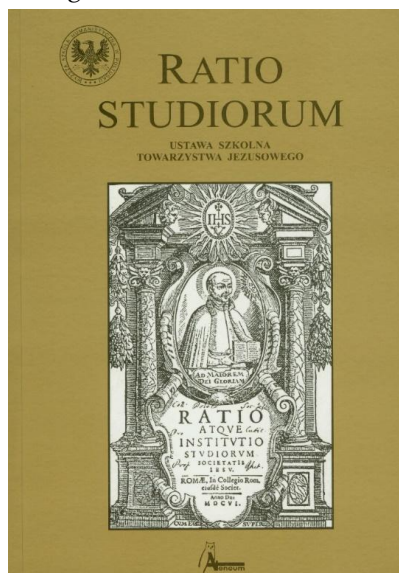
Desde a época do descobrimento, no século XVI, o território brasileiro é espaço para o trabalho com a língua na perspectiva do ensino. No entanto, esse ensino não apresentava as mesmas finalidades que hoje são instituídas. A história começa com a vinda dos jesuítas (Companhia de Jesus) ao Brasil e a divisão da educação escolar em dois ciclos que vinham após o período de alfabetização e o estudo da língua latina, a saber: o ensino secundário e os estudos superiores. De acordo com Malfacini (2015), o primeiro ciclo era

dividido em cinco classes, sendo três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica; já o segundo ciclo correspondia a três anos de estudo da Filosofia e quatro anos de Teologia. Esses ciclos integravam um programa denominado *Ratio Studiorum*, publicado em 1599. Sobre o plano desse programa, Toyshima, Montagnoli e Costa (2012, p. 2) explicam que ele se inicia com “as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios”, etc. Os mesmos autores afirmam que “além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresenta os níveis de ensino; Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior” (Toyshima; Montagnoli; Costa, 2012, p. 2, grifos dos autores).

Diante disso, o trabalho com a língua durante essa época era estritamente formal, isto é, voltava-se a um padrão estanque que abarcava diferentes níveis de aprendizagem, como se pode ver nas subdivisões do estudo da gramática da língua latina. Nessa perspectiva, a Gramática, as Humanidades e a Retórica pertenciam a categorias isoladas com a finalidade de todo esse conjunto ser cursado pelos alunos da época. Assim, a história do ensino de Língua Portuguesa se inicia com o estudo da língua a partir de modelos previamente formulados, sem qualquer possibilidade de contextualização. Cabe lembrar que o acesso a esses estudos era complexo porque somente a classe dominante tinha a possibilidade de construir algum conhecimento por intermédio do ensino secundário e dos estudos superiores. Não se pode deixar de considerar o foco ainda dado pelo *Ratio Studiorum* à formação humana, de acordo com a religião católica, na proposta de ensino das humanidades, mesmo que essa questão fosse desconectada dos outros conhecimentos que precisavam ser construídos no desenvolvimen-

to do *Ratio*. A capa de uma das versões do *Ratio* é apresentada na Figura 1.

Figura 1: *Ratio Studiorum*



Fonte: <https://www.amazon.com.br>.

Atualmente, o *Ratio Studiorum* pode ser encontrado para venda com fins de pesquisa acadêmica nas áreas de Letras e Educação, uma vez que suas diretrizes não compactuam com o que consta nas gramáticas normativas dos dias atuais. A esse respeito, Miranda (2009) compreende que, se por um lado existia o fato de o *Ratio* se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos, por outro lado, ele incluía, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a história, o teatro. O pensamento da Companhia de Jesus para os estudos secundários e os estudos superiores foi responsável pela formação de sujeitos que poderiam priorizar a questão humana nas suas práticas sociais. Como primeira proposta pedagógica instituída numa determinada nação, o *Ratio* não tratava as clas-

ses presentes nos ciclos de modo superficial. Era, realmente, um programa intensivo de estudos que visavam momentos de ensino sistemático das questões que deveriam ser abordadas, como, por exemplo, no estudo da Retórica, composto, essencialmente, por técnicas específicas para a oralização da língua perante modelos formais impostos pelo Português europeu.

Ilari (1997) destaca que o ensino normativo da língua no ensino secundário era predominante. Para o autor, se perguntasse a um professor secundário por que se ensina gramática, ele certamente responderia que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito para a expressão correta. Ilari (1997) destaca, ainda, que afirmações dessa espécie querem dizer que o sujeito que conhece gramática tem condições mais favoráveis para controlar a expressão. Ao tratar dessas condições, o linguista pontua que elas evitavam possíveis incorreções, as quais eram temidas pelos alunos, pois, ao serem repreendidos de alguma maneira pelos professores ao utilizarem expressões que não estivessem seguindo a gramática tradicional, sentiam-se envergonhados e com sensação de inferioridade. A meu ver, essa realidade não se distancia de muitas salas de aula brasileiras que ainda possuem fortemente esse resquício devido a formações tradicionais cursadas pelos professores.

O foco e a grande finalidade do ensino da língua era desenvolver o domínio total da modalidade escrita, visando à produção de textos isentos de incorreções. De acordo com Ilari (1997), esse projeto de ensino, que poderia ser denominado *boa expressão como subproduto da gramaticalização*, é inadequado e repleto de problemas. Para o mesmo autor, os problemas do projeto estão relacionados à ideia de que um hábito deve sempre resultar de uma opção consciente e à de que parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da competência do aluno. Indo

mais além, Ilari (1997) acredita que esses domínios vão além da capacidade de boa parte de linguistas não dogmáticos.

Diante disso, os discursos dos professores giravam em torno da perspectiva formal da língua a ponto de se chegar à constatação de que o que não se enquadrasse nos modelos formais de ensino de Língua Portuguesa era inadequado/errado. A escola tinha a responsabilidade de formar sujeitos que soubessem se expressar bem. Assim, qualquer possibilidade de variação era descartada. O estudo dos modelos formais era descontextualizado, isto é, partia de elementos aleatórios que visavam exemplificar como a língua se manifesta pela linguagem escrita. Essa prática causava um grande distanciamento entre a língua falada/escrita na escola e a língua falada/escrita fora da escola. Numa crítica ao que era disposto no *Ratio Studiorum*, Uchoa (1993) depreende que, ao contrário da proposta do *Ratio*, é preciso que o professor fomente o contato do aluno com a diversidade de variedades linguísticas e a pluralidade de discursos que circulam nas práticas sociais de linguagem.

Acredito que a visão de Uchoa (1993) é consequência de uma observação crítica acerca da maneira padronizada e uniforme de se ensinar o português formal que era legitimada. A atividade docente era limitada e formal, levando os professores a exercerem práticas que se enquadrassem na chamada pedagogia tradicionalista. Por sua extensão, o *Ratio Studiorum* prevaleceu na educação brasileira até a primeira metade do século XVIII. Até esse momento histórico, havia três razões que justificavam a ausência da implementação do Português como um componente curricular (na época, disciplina) específico. A primeira delas, segundo Malfacini (2015), era a de que quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas, seguindo, portanto, o modelo educacional da época, no qual se destacava o *status* do Latim e do aprendizado por meio dessa língua, na sua variação clássica. De acordo com a autora, havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que

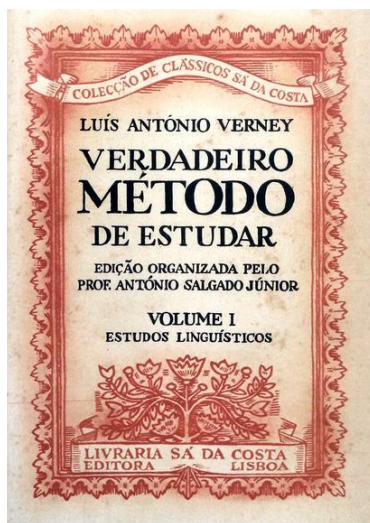
continuaría seus estudos, estaria acostumado com práticas constantes de leitura e escrita fora da escola (Malfacini, 2015).

Malfacini (2015) assinala que, para esses alunos, oriundos de classe social privilegiada, o reconhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais era do que a sistematização escolar de uma língua falada em casa, tornando o ensino da Língua Portuguesa como um estudo de segunda língua, como continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina. Nessa perspectiva, ensinar a Língua Portuguesa não era tão importante porque os objetivos do estudo secundário e dos estudos superiores eram direcionados ao uso da língua latina, ainda predominante na época. A Língua Portuguesa, pouco explorada em contextos institucionais, funcionava na escola como uma variação, ou, como destaca Pietri (2010), um auxílio para o processo de alfabetização. Não se pode deixar de destacar que, mesmo tratada como segunda língua, a Língua Portuguesa existia nos estudos do *Ratio*, caminhando, mesmo que a passos curtos, para a democratização e a ampliação do estudo da linguagem nas salas de aula daquela época.

Além da razão da excludência de uma compreensão de Língua Portuguesa como língua materna (ou língua nacional), existia a segunda razão, que, de acordo com Malfacini (2015), levava em consideração o fato de a Língua Portuguesa brasileira não ter sido estabelecida como uma língua nacional. O que havia era uma grande mistura de línguas indígenas que concretizavam uma língua geral, a qual facilitava a comunicação entre os jesuítas e os indígenas. Essa língua geral, desde o início do século XX, foi totalmente extinta do Brasil. Para chegar à extinção, houve um movimento iniciado ainda no século XVIII, pelo Marquês de Pombal, na tentativa de expulsar os jesuítas do território brasileiro, visto que, para Carvalho (1978), o ódio do Marquês pela Companhia de Jesus era tamanho a ponto de mudanças drásticas serem tomadas durante o seu poder.

A terceira e última razão para a exclusão do ensino de Língua Portuguesa até a primeira metade do século XVIII era decorrente das duas já mencionadas. Malfacini (2015, p. 47) destaca que essa razão se relacionava com o fato “de o idioma português ainda não se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar”. Apenas com a publicação de *O verdadeiro método de estudar*, de António Verney (1746), o ensino da Língua Portuguesa foi pensado e oficialmente estabelecido como componente curricular. O livro de Verney (1746), conforme explica Carvalho Júnior (2015), era composto por cinco volumes. Esses volumes foram estruturados por cartas e, nelas, o autor apresentava minuciosamente suas concepções acerca do estudo das línguas.

Figura 2: Os cinco volumes de *O verdadeiro método de estudar*



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br>.

Para Malfacini (2015), foi a compreensão de que a Língua Portuguesa deveria, na escola, preceder o estudo da língua latina que fundamentou a decisão do Marquês de Pombal, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A

esse respeito, Pietri (2010, p. 73) entende que se tinha o objetivo de levar o sujeito a “saber ler e escrever em português, bem como de conhecer sua gramática”. Com isso, Pietri (2010) acredita que o ensino de Língua Portuguesa, a partir da Reforma Pombalina, possuía um caráter instrumental, isto é, de tornar possível o aprendizado da gramática latina.

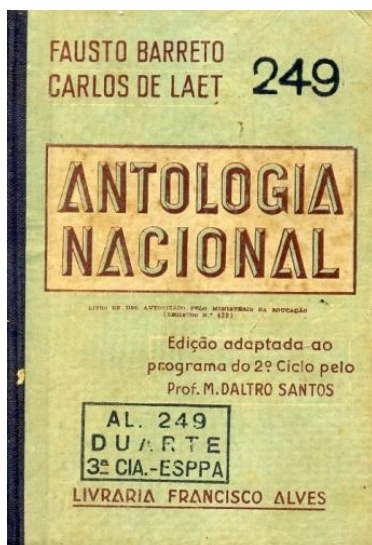
Acompanhada da obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, veio a culpabilização dos jesuítas no que tangia a todos os males que existiam na educação até aquele período (Maciel; Shigunov Neto, 2006). Segundo Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 469), “os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa”. De acordo com os autores, o que foi chamado de espírito antijesuítico não foi fundado pelo Marquês de Pombal. Há heranças desse movimento em países da Europa. No Brasil, como afirma Flexor (2006), houve um processo de domesticação dos indígenas, os quais tiveram suas culturas desconsideradas. Eles eram divididos em homens e mulheres para, em vilas e aldeias, serem alfabetizados em Língua Portuguesa e criarem seus sobrenomes nessa mesma língua. Os indígenas eram, de certa forma, controlados por diretores, que eram responsáveis pela implementação das regras da Reforma Pombalina naqueles contextos. Além disso, a nudez, elemento cultural, era proibida, assim como qualquer resquício da língua geral.

Em meio aos avanços e retrocessos, a Reforma Pombalina acabou reformulando o trabalho com a língua de modo que o português passou a ser uma instrumentalização da língua latina. Em outras palavras, para se estudar Latim era necessário passar por um período de estudo sistemático da Língua Portuguesa. A gramática da Língua Portuguesa passou a ser mais autônoma em decorrência da Reforma Pombalina. Desta feita, a língua latina foi se tornando uma língua apagada, até que, no século XX, perdeu

de vez o seu valor social e parou de ser trabalhada nas instituições escolares (Malfacini, 2015).

A gramática da Língua Portuguesa entrou em evidência quando começou a ser frisado que, nas escolas, o estudo dos aspectos gramaticais era essencial. Na terceira década do século XIX, como se pode encontrar nos escritos de Malfacini (2015) e Razzini (2000), o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi a instituição que uniformizou o ensino das normas da Língua Portuguesa no território nacional. Os professores dessa instituição foram os primeiros autores das gramáticas escritas da Língua Portuguesa no Brasil. Após esse período, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foi publicada, inicialmente, em 1895, tendo sua última edição publicada em 1969, perdurando por 70 (setenta) anos no currículo da educação básica. A *Antologia Nacional* teve diversas impressões. Dentre elas, destaco uma das adaptações na Figura 3.

Figura 3 – *Antologia Nacional*



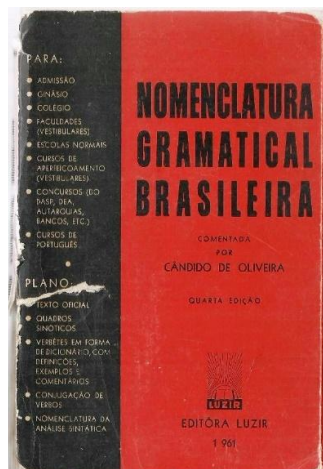
Fonte: <https://www.traca.com.br/livro/113680>.

Malfacini (2015) destaca que, nessas sete décadas, a *Antologia Nacional* passou por 43 edições, pois o foco no estudo prescritivo da gramática, durante esses anos, foi seguido à risca. No ano de 1932, especificamente no dia quatro de abril, o ensino secundário passou por uma reforma. Foi a partir dela que o Ensino Fundamental foi instituído. O Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, organizou o ensino secundário em Ensino Fundamental e estudos complementares. Os dois ciclos eram essenciais para o ingresso dos alunos no ensino superior. Os estudos complementares não eram opcionais para os alunos da época. O ensino complementar funcionava como um anexo ao que os alunos precisavam aprender no nível elementar/fundamental. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, esse decreto estabeleceu uma mudança que demarcou o que hoje se denomina separação entre língua e literatura nas escolas. Razzini (2010, p. 54) assinala que a *Antologia Nacional* era contada do ponto de vista brasileiro e adaptada à ordem de estudo do Português na escola secundária modelo. Para a mesma autora, a *Antologia Nacional* começava pelos brasileiros do século XIX e, em seguida, vinham os portugueses do mesmo período, cuja separação significava o reconhecimento da autonomia da literatura brasileira contemporânea, enquanto, nos séculos anteriores, a junção de brasileiros e portugueses aceitava placidamente a dependência literária existente.

A Língua Portuguesa no ensino seriado (Fundamental e complementar) era dividida em dois momentos: português no Ensino Fundamental e literatura no ensino complementar. Existia, com isso, a ideia de que os alunos aprendiam o que diz respeito ao português e, como complemento, aprendiam questões vinculadas à história literária. Essa junção de conhecimentos servia de base para o estudo da Língua Portuguesa no ensino superior. Com isso, a literatura brasileira só veio a ter algum prestígio anos depois, pois antes existia um apego ao ensino de Língua Portuguesa e de literatura numa interdependência com a língua e a literatura europeias.

Nessa ótica cronológica, a década de 1950 demarcou a sistematização do ensino de gramática da Língua Portuguesa com a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB), que surgiu devido ao “problema da falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso entre nós nas escolas e na literatura didática, que há muito vinha preocupando nossos filólogos e autoridades pedagógicas” (Apresentação da NGB *apud* HENRIQUES, 2009, p. 16). A defesa da implementação da NGB no ensino de Língua Portuguesa do Brasil por documentos oficiais foi responsável pelo longo período de tempo em que esse documento foi o principal norteador das práticas de ensino dessa língua na educação básica, mesmo que a NGB seguisse o ensino isolado da gramática. O que possivelmente influenciou essa prevalência foi a dimensão política que norteava tal documento. Naquele momento, os interesses políticos já prevaleciam, desconsiderando possíveis críticas que fossem desenvolvidas a respeito da NGB. A padronização do ensino soava mais fácil para as hierarquias da época, o que, como foi mencionado, implicou a prevalência desse manual por muitas décadas.

Figura 4: *Nomenclatura Gramatical Brasileira*



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br>.

Sobre ela, Baldini (1999) depreende que, para estudá-la cientificamente, é preciso considerar duas dimensões: a dimensão linguística e a dimensão política. Para esse autor, a NGB se insere no plano mais amplo das políticas públicas aplicadas à educação. Por ter esse desdobramento político, Baldini (1999) afirma que a NGB não se filia veemente a nenhuma teoria específica, mas que, fundamentalmente, parte do conceito de gramaticalização de Aroux (1992), definida como um processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua por meio de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Na Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959, escreve-se:

O Ministro do Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria n.º 152, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e linguistas, de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve:

Art.1º — Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

Art.2º — Aconselhar que entre em vigor:

- a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959;
- b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91 a partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960.

Com isso, a NGB defendia a perspectiva progmatológica de ensino, isto é, propunha abordagens isoladas em sala de aula a partir das três partes que subdividem o citado material. A primeira parte

comportava questões de Fonética e Fonologia, a segunda abordava a Morfologia da Língua e a terceira, a Sintaxe. Essa subdivisão classificatória é criticada por Zozzoli (1997) quando discute a respeito do ensino prático da língua como um conjunto de ações pedagógicas que visem à articulação entre o plano linguístico e o plano discursivo. Assim, separar os conhecimentos linguísticos em blocos estanques é desenvolver práticas que excluem variedades linguísticas nas salas de aula. Essas variedades pertencem aos contextos sociais dos alunos e até mesmo dos professores e precisam de um processo de reconhecimento, mesmo que a chamada norma padrão prevaleça nas práticas de ensino da língua. Mesmo com as variadas críticas a esse tipo de pensamento sobre ensino programático da língua (limitado à subdivisão da gramática da língua em blocos estanques), ainda prevalecem em alguns contextos práticas de ensino que seguem à risca os padrões da NGB.

O empreendimento da NGB no estudo da gramática normativa acabou apagando a Retórica e a Poética, que deram início ao trabalho com a língua no Brasil pela Companhia de Jesus. Após a NGB ser instituída, outro marco histórico que precisa ser considerado é a democratização necessária do acesso ao ensino pela classe trabalhadora e não somente para a classe dominante. A década de 1960 foi marcada pela necessidade de se expandir os horizontes do ensino, obtendo o índice, segundo Malfacini (2015), de o dobro de alunos matriculados no Ensino Fundamental e quase o triplo no Ensino Médio. Com o aumento significativo de alunos matriculados nas escolas brasileiras, algo que chama atenção foi o elevado número de contratação de professores sem formação suficiente para atuar nas salas de aula.

Malfacini (2015), citando, inicialmente, Soares (1996), destaca que as faculdades de Letras e Humanidades vinham formando um número pequeno de profissionais para a atuação nas escolas

brasileiras, o que, conseqüentemente, levou os governos a contratarem um número de pessoas para atuarem na docência sem que possuíssem formação de licenciatura plena. Os saberes necessários para a docência não eram tão expandidos como nos dias atuais. Para o ensino de Língua Portuguesa, eram cobrados conhecimentos em gramática normativa e literatura. A didática, a consciência do viés pedagógico aplicado à prática de ensino, dentre outros aspectos, eram deixados de lado quando o objetivo era ter uma equipe de pessoal suficiente para atender ao grande número de alunos.

Diante dessa realidade, além da NGB, surgiu a necessidade de que fossem criados materiais didáticos auxiliares, uma vez que os professores, principalmente aqueles que não tinham formação para essa atuação, precisavam de instruções para a atuação em sala de aula. Petri (2010) comenta que, nessa época, a fusão das gramáticas escritas e dos livros didáticos se deu de forma progressiva. Para Bunzen e Rojo (2005), os autores de livros didáticos e os editores passaram, portanto, a serem decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados. Isso começou a trazer alguns prejuízos para o ensino, pois, com essa problemática, o estudo da língua em sala de aula era preso a práticas de reprodução.

A esse respeito, Carvalho e Barbeiro (2013, p. 616) assinalam que as atividades de reprodução de conhecimento são as que reduzem a tarefa do aluno à simples detenção da informação em documentos fornecidos e à explicitação desse conhecimento em moldes, na maior parte dos casos, pré-formatados, com o objetivo de assegurar e verificar que o conhecimento em causa foi transposto para o aluno. O ensino, a partir do que dizem os autores, era pré-determinado e não focalizado num processo, como a contemporaneidade vem entendendo.

O foco exaustivo no livro didático como um instrumento ditador de regras a serem seguidas pelos professores de Língua

Portuguesa abriu espaço para uma outra problemática, que, para Malfacini (2015), estava voltada ao aumento da carga horária dos professores, visto que, ao seguir um material pronto e acabado, o professor teria um ofício mais simples e deveria assumir mais turmas. A tradição de ensino de Língua Portuguesa, seguindo os moldes da NGB e frisando o papel exclusivo do livro didático, perdurou por menos de duas décadas, pois o Movimento Militar de 1964 influenciou a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa na década de 1970, a qual foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 5692/1971). Vale ressaltar que, para o seguimento da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o ensino estava ancorado, ainda, na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois uma se distancia da outra em singulares aspectos.

A Lei n.º 5692/1971 fez a substituição da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, implementando a concepção de linguagem como instrumento de comunicação no ensino. Tal concepção, que leva em consideração uma visão de língua como código abstrato, trouxe uma nova roupagem para o ensino de Língua Portuguesa. Os livros didáticos passaram a não focalizar somente o ensino da gramática e abriram uma ampliação dos conhecimentos linguísticos por intermédio de atividades de oralidade. No entanto, duas práticas necessárias para o trabalho efetivo com a linguagem em sala de aula eram abordadas de modo bastante duvidoso, a saber:

- O ensino da leitura, que, de acordo com Malfacini (2015), apresentava problemas, pois se limitava à noção de leitura como de decodificação, sem nenhuma preocupação em expandir questões de compreensão e relações de sentido construídas a partir de textos; e

- O ensino da escrita, que era desconectado da realidade social. O texto escrito era tomado como um produto pronto e acabado, desconsiderando atividades que pudessem contribuir para as subjetividades dos sujeitos e gerando práticas de produção de textos, assim como de leitura, problemáticas e excludentes no que concerne à articulação com o social.

De acordo com a visão de Malfacini (2015), entendo que, até a atualidade, a principal razão para o trabalho problemático com a leitura e a escrita em sala de aula está vinculado à qualidade de formação, inicial e continuada, para os professores de Língua Portuguesa das séries iniciais até a universidade. Ainda nesse sentido, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a consequente reforma do ensino de Língua Portuguesa deixaram em alta os livros didáticos. Soares (2002) diz que isso foi relevante, pois muitos livros didáticos deixaram de focalizar tão enfaticamente exercícios puramente estruturais. Entretanto, os resultados obtidos com o componente curricular Comunicação e Expressão foram, para pesquisadores das áreas de Linguística e de Educação, duvidosos e insatisfatórios, tomando como base o que era esperado na proposta inicial da Lei n.º 5692/1971. Sobre essa questão, Santos (2014) destaca que essa concepção de ensino de língua sofreu muitas críticas de estudiosos da área e de professores de línguas, pois fugia da tradição predominante, evidenciando um grande momento de tensão entre duas distintas visões sobre o ensino da Língua Portuguesa. A autora acrescenta que os resultados de tal concepção foram questionáveis para o grupo que se colocava contra essa forma de ensinar, o qual alegava que se havia instalado um verdadeiro caos no ensino, uma vez que os alunos não atingiam as expectativas (Santos, 2014). Esses resultados intensificaram uma divergência já existente entre quem defendia a visão tradicional de ensino e quem se inseria na proposta estrutu-

ralista. Mesmo estando cronologicamente distante de tal realidade de ensino, mas visualizando suas implicações para práticas de ensino atuais, percebo que ambos os lados traziam propostas que priorizavam algumas questões e abdicavam de outras. Assim, tanto na proposta tradicional quanto na estruturalista havia aspectos problemáticos que não entravam em pauta na época.

No campo da Educação, foram grandes os protestos contra essa concepção de linguagem e, conseqüentemente, de ensino. A década de 1980, diferentemente das antecedentes, ficou marcada por dois acontecimentos históricos, bem como político-ideológicos, como a volta à denominação Português, para a até então Comunicação e Expressão, e a chegada de outros estudos linguísticos nas práticas escolares com a Língua Portuguesa, uma vez que o Estruturalismo havia demarcado seu espaço anteriormente. Ambos os acontecimentos se inter cruzam nesta discussão, pois, a meu ver, eles foram os pontos-chave para que, depois de pouco mais de uma década, fossem publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como outros documentos que antecederam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio. As cinco correntes teóricas que mais se aplicaram nos anos de 1980 a esse ensino foram: a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Textual e a Análise do Discurso de Pêcheux. Entretanto, essas linhas teóricas visavam contribuir para processos chamados de “aplicação de teorias”. O caráter aplicacionista desconsiderava questões contextuais de cada situação de ensino e aprendizagem e, por isso, passou a ser bastante questionado e contestado por pesquisas acadêmicas. Esses dois aspectos são construídos em intersecção, trazendo a possibilidade de teorização da prática, por exemplo.

Tomado esse panorama da história que permeia o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é perceptível que a denominação Co-

municação e Expressão não deu conta da amplitude que norteia o ensino de Língua Portuguesa. Ao pensar nas vinculações filosófico-linguísticas que a denominação Comunicação e Expressão possui, percebi a necessidade de trazer à baila algumas dessas discussões, como apresento no tópico a seguir.

Crítica aos conceitos de Comunicação e Expressão no ensino

O ensino de Língua Portuguesa, atualmente, em diferentes casos, ainda se vincula a teorias, metodologias e materiais didáticos imbricados em concepções de linguagem denominadas por Geraldini (1984) como a de Linguagem como Expressão do Pensamento e a de Linguagem como Instrumento de Comunicação. Hoje, em diversas situações, ainda se encontram estruturas curriculares que comportam o componente curricular Comunicação e Expressão, assim como o que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980. Essa questão remete a opções teóricas que, de modo geral, não comungam com uma visão ampla e histórica da língua/linguagem.

O desconhecimento de construtos teóricos vem sendo um dos pontos mais alarmantes no que se refere às práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, principalmente na educação básica. O construto teórico envolve sempre uma postura política, tanto no campo específico da linguagem como no campo social mais amplo. Sobre isso, Geraldini (1984, p. 42) afirma que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política”, a qual nem sempre compactua com o que os alunos, a escola e o próprio professor precisam para um trabalho efetivo com a linguagem em sua dinamicidade. O conceito de Comunicação e Expressão está voltado à concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, ou seja, leva em conta uma visão abstrata de língua, tornando a própria comunicação dentro de um ponto de vista

imóvel e, por assim ser, vinculado ao objetivismo abstrato (Volóchinov, 2017). Com isso, o apego do componente curricular a essa concepção acaba trazendo, no plano do ensino e da aprendizagem, consequências prejudiciais na formação de sujeitos para a reflexão e a ação na vida social, como será discutido a seguir.

A crítica de Volóchinov (2017) às duas tendências de pensamento filosófico-linguístico é pertinente para que se possa ter um panorama amplo de como algumas teorias se desenvolvem de modo a desconsiderar diversas questões que pertencem à realidade fundamental da língua. Ao iniciar a discussão sobre a segunda tendência, Volóchinov (2017) se volta ao *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (2006 [1916]), autor que inspirou as ideias do Estruturalismo e que entendia a língua como um sistema de signos abstratos e homogêneos. Além de Saussure (2006 [1916]), a crítica se volta à Teoria da Comunicação, de Jakobson (2005), que, baseado na concepção estruturalista de signo, formulou uma visão de língua como código. Considerando as problemáticas encontradas na primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico, limitada a teorias sobre gramática tradicional, Volóchinov (2017) segue para uma perspectiva, que, a seu ver, é bem diferente: a que transforma os fenômenos linguísticos em objeto de estudo para uma ciência da língua, que focaliza “o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (Volóchinov, 2017, p. 155, grifos do autor).

Frente ao foco da Linguística quando data sua fundação como ciência autônoma, Volóchinov (2017) conceitua a segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico como objetivismo abstrato, para o qual a estrutura da língua orienta o sujeito. Assim, o sujeito fica imerso ao sistema linguístico para o desenvolvimento de uma dada língua, como a portuguesa, no caso do Brasil. Para o mesmo autor, o objetivismo abstrato define, com outros termos, a língua como “um arco-íris imóvel” (Volóchinov, 2017, p. 155).

Essa adjetivação surge da impossibilidade de uma língua mudar, quando se volta aos estudos saussurianos. Dessa maneira, tudo o que mantiver ligação com o objetivismo abstrato, a exemplo da noção de Comunicação e Expressão, vai se voltar a uma perspectiva abstrata. Daí surgem questões como: A interação entre dois sujeitos, que implicam práticas sociais diversas, é abstrata? Uma produção escrita em um dado momento da vida, composta por palavras, frases e, conseqüentemente, sentidos, pode ser tida como mera abstração?

Esses questionamentos possibilitam observações constantes para as práticas de linguagem efetuadas nos mais variados contextos sociais, como a sala de aula. A noção de Comunicação e Expressão, diante disso, torna-se bastante prejudicial para o trabalho efetivo com a língua na sala de aula, uma vez que, dado o compromisso político do ensino de uma língua de abranger práticas orais, de escrita, de leitura e de gramática, é inviável que se adote uma concepção de linguagem que considere formas linguísticas únicas e repetíveis. Para sistematizar os prismas pelos quais gira em torno o objetivismo abstrato, Volóchinov (2017, p. 82-83, *itálicos do autor*) pontua que ele se baseia nos seguintes conceitos:

1. *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.*
2. As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar um fenômeno da língua. Entre a palavra e sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.

4. Os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações ou variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são estranhos entre si.

Desse modo, há a ideia de normas linguísticas idênticas tanto para a aquisição de uma língua quanto para os seus usos, que são, sobretudo, sociais. Os processos de reconhecimento e repetição desses elementos linguísticos são administrados pela consciência psíquica do sujeito. O objetivismo abstrato vai pregar, ainda, que a língua é composta por leis, que são normativas e têm como base um sistema fechado. As diretrizes presentes nessas leis podem ser resumidas no seguimento restrito do sistema linguístico previamente determinado. Há, com isso, uma ideia de passividade do sujeito, a qual, quando voltada para o ensino, vai implicar duas posições passivas nas práticas de ensino, tais como: a do aluno, que tem sua frequente ida às aulas de língua materna para a memorização e repetição de códigos linguísticos diversos, e a do professor, que se torna um mero repetidor de instruções.

No que concerne ao terceiro conceito elencado por Volóchinov (2017), o objetivismo abstrato se mostra contra qualquer raiz ideológica que possa perpassar os processos de uso da língua. Nesse sentido, as ligações linguísticas são imbuídas no sistema linguístico, sem que existam olhares específicos para as dimensões discursivas e sociais que as práticas de linguagem têm em seus respectivos contextos de produção. O quarto conceito trazido por Volóchinov (2017) remete ao caráter individual da fala, cunhado por Saussure (2006 [1916]), quando traz à tona a questão da linguagem como social e individual. Nessa linha de pensamento, um ato de fala,

em qualquer que seja a língua, vai ser, também, mera abstração, mesmo que apresente características únicas, que podem ser problematizadas na perspectiva da variação e/ou da mudança linguística.

Ao pontuar suas principais críticas ao objetivismo abstrato, Volóchinov (2017, p. 192) depreende que, nessa corrente,

- [...] 1) O aspecto da identidade das formas linguísticas prevalece sobre a sua mutabilidade.
- 2. O abstrato predomina sobre o concreto.
- 3. O sistemático abstrato prevalece sobre a historicidade.
- 4. As formas dos elementos preponderam sobre as formas do todo.
- 5. Ocorre a substancialização do elemento linguístico isolado, ao invés da dinâmica da fala.
- 6. Uma palavra com sentido único e acento ao invés da pluralidade viva de seus sentidos e acentos.
- 7. A compreensão da língua como objeto pronto, transferido de uma geração para outra.
- 8. A incapacidade de compreender a língua a partir de dentro.

A partir desses elementos, a exclusão da interferência social na linguagem é nítida no objetivismo abstrato, o que permite compreender que o foco do estudo dos fenômenos linguísticos que deu corpo a uma ciência da língua é sobretudo incompleto e não propício ao estudo aprofundado das práticas de linguagem nas diferentes situações de uso, as quais, para Volóchinov (2017), são irrepetíveis. Isso interfere diretamente na noção de Comunicação e Expressão, vinculada ao ensino da Língua Portuguesa, justamente porque a visão de língua como um sistema fechado impede que as formas linguísticas possam ser trabalhadas nas salas de aula dentro de suas realizações vivas.

Distante desse olhar concreto e múltiplo para a língua/linguagem, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, filiada ao objetivismo abstrato, propaga, então, a ideia de que a língua é uniforme e passível de reprodução. Sob essa ótica, quando um som é emitido por um sujeito adulto para uma criança, a exemplo do termo “papai”, o som emitido pela criança, mesmo que em processo de aquisição da linguagem, é considerado como reprodução do que foi emitido pelo adulto. A singularidade da prática discursiva e da compreensão da palavra são totalmente excluídas, de modo que o que vale para a comunicação entre os humanos é a prática de reprodução. Travaglia (1996) entende que, nesse processo de comunicação, o código (codificação) remete para o outro por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas); já o outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). Para Travaglia (1996), esse é o processo de decodificação proposto por Jakobson (2005).

Acerca disso, autores como Winch e Nascimento (2012) destacam marcas do Estruturalismo em livros didáticos de Língua Portuguesa e percebem a vinculação das propostas de atividades na concepção de língua como instrumento de comunicação. As propostas desses materiais didáticos estão vinculadas ao objetivo de levar os alunos a perceberem que, na comunicação entre eles, as palavras, com suas respectivas formas, estão presentes. Esse foi um dos mais conhecidos veículos de articulação do ensino com as situações de uso social da Língua Portuguesa. Entretanto, não há efetivamente essa articulação, uma vez que a limitação formal impede que a realidade discursiva da língua seja perceptível. Não existe, dessa forma, a tentativa de aproximar o ensino e a língua, mas, sim, o ensino e a forma única abstrata da língua.

Como é de se imaginar, essas tentativas foram sem sucesso, pois a língua que o sujeito usa, molda e transforma nas práticas

sociais não é a mesma que a escola insiste em enfatizar como o certo/adequado na oralidade e na escrita. Como infere Volóchinov (2017, p. 157), “[o] ato individual de pronúncia de qualquer som se torna um ato linguístico apenas na medida em que ele pertence ao sistema linguístico imutável em um dado momento que é indiscutível para o indivíduo”. Assim, o domínio linguístico não abarca o conjunto de conhecimentos necessários para uma prática significativa de ensino, deixando em evidência a importância do domínio discursivo. Nisso se situa a ideia de que o “objetivismo abstrato, ao considerar o sistema da língua como único e essencial para os fenômenos linguísticos, negava o ato discurso — o enunciado — como individual. Nisso, como havíamos dito certa vez, está o *proton pseudos* do objetivismo abstrato” (Volóchinov, 2017, p. 200).

A negação do ato discursivo e o foco no individual separa o sujeito da sua realidade social e da sua própria sociedade linguística. Ao criticar a teoria da expressão, Volóchinov (2017) depreende que nela existe certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. O conteúdo interior da língua não abarca as diferentes abordagens necessárias para que ela seja levada para as práticas de ensino. Ainda nesse sentido, Volóchinov (2017) assinala que a teoria da expressão é falsa pelo seu foco no interior, quando no dialogismo se pensa em intersecções contínuas entre o interior e o exterior da língua.

Diante dessas considerações, o componente curricular Comunicação e Expressão, dadas as suas raízes filosófico-linguísticas e desdobramentos para as ações pedagógicas, marcou as décadas de 1970 e 1980 com a reconstrução do que se conhecia por ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, diversas foram as problemáticas relacionadas ao apego de tal componente ao Estruturalismo Lin-

guístico. Na atual conjuntura, o trabalho com a língua na sala de aula precisa ultrapassar fronteiras normativas e formais, visando a formação de sujeitos imersos nos domínios linguístico e discursivo.

Considerações finais

As discussões sobre as bases que sustentam o ensino da Língua Portuguesa dos dias atuais são relevantes para que se possa traçar um olhar para as transformações que tal ensino passou ao longo dos séculos, das décadas e dos anos. O componente curricular Comunicação e Expressão, mesmo que tenha sido criado na tentativa de rever um quadro também tradicional de ensino que vinha sendo predominante no Brasil, acabou intensificando práticas excludentes com a língua no campo da sala de aula, uma vez que o leque de possibilidades de perceber a língua dentro de sua realização viva foram apagadas. A pesquisa em tela evidenciou que o citado componente curricular carrega características que excluem as potencialidades de determinadas questões voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, a exemplo da leitura e da escrita. Além disso, por não levar em conta o caráter vivo e histórico da língua/linguagem, o componente Comunicação e Expressão abarca um conceito abstrato de língua, o qual não permite compreender a aprendizagem dessa língua como um processo, mas como algo mecânico e totalmente vinculado à memorização de regras próprias de um sistema linguístico único e legítimo.

Por fim, as discussões trazidas no escopo deste capítulo não finalizam as abordagens históricas e epistêmicas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Diversos outros olhares são possíveis e a disseminação das investigações pode contribuir significativamente para que o ensino da Língua Portuguesa possa passar por cada vez mais aprimoramentos, visando implicações sociais mais

efetivas para a formação linguístico-discursiva, social e cidadã dos sujeitos. Devido à imersão das discussões aqui apresentadas na área reflexiva e transdisciplinar da Linguística Aplicada, acabo este debate ao tempo em que convido os interlocutores a desdobrarem ainda mais o ensino de Língua Portuguesa em diferentes momentos históricos, considerando que a interlocução entre as pesquisas é responsável pela (re)construção de aprendizagens.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

BALDINI, L. J. S. O estudo de um acontecimento discursivo: a NGB. *In: Anais do Encontro do Projeto História das Idéias Linguísticas*, São Paulo: USP, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. *Lei n.º 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20. nov. 2019.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2005, v. 1, p. 73-118.

CARVALHO, L. R. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

CARVALHO JÚNIOR, E. T. *O método em Verney e o iluminismo em Portugal*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná, 2015.

FLEXOR, M. H. O. *A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil: Navegando na História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Histedbr, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HENRIQUES, C. C. *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez., 2006.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Revista IDIOMA*, v. 28, p. 45-59, 2015.

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 1, p. 43-58, 2010.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SANTOS, T. C. O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras&Letras*, v. 29, p. 1-19, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA JÚNIOR, S. N. Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. *CALETROSCÓPIO*, v. 7, p. 183-195, 2019.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-178.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC*, v. 25, n. 101, out/dez., 1996.

TOYSHIMA, A. M. S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: *XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores*, 2012, Dourados-MS. XIV SIPC 2012, 2012. p. 1-10.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

UCHÔA, C. E. F. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. *Cadernos pedagógicos e culturais*, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, p. 307-16, 1993.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1976.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WINCH, p. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. *Estudos da Língua(gem)*, v. 10, n. 2 p. 219-236, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Transdisciplinaridade e plurivocidade. *In*: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; OLIVEIRA, E. V. M.; LUZ, L. S. F.; SILVA JÚNIOR, S. N.; AZAMBUJA, K. B. B. (Orgs.). *Estudos discursivos das práticas de linguagem*. Tutoia: Diálogos, 2020, p. 619-631.

ZOZZOLI, R. M. D. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. *In*: *XV Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE*, p. 1-20, 1997.

Trabalho em grupo na universidade: uma escrita em questão

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta

Comentários Iniciais

O objetivo desta investigação preliminar é refletir sobre quais seriam as contribuições da escrita dos trabalhos em grupo para a formação do discente como escritor no ensino superior. Em estudo anterior (Pimenta, 2012), discuti qual a contribuição da universidade para a formação do aluno leitor. Neste texto, me voltei para as questões da produção textual. A definição aqui para trabalho em grupo é a de atividades de estudos, pesquisas, apresentações como seminários, que requeiram a produção de um texto escrito para ser entregue ou lido, durante a aula ou apresentação do trabalho, com o uso de tecnologias digitais ou não.

As atividades citadas anteriormente são corriqueiramente solicitadas pelos professores nas universidades, nas mais diversas disciplinas, dos mais diferentes cursos de graduação. No entanto, se escrever individualmente, como sabemos, já é um processo complexo, que requer que lancemos mão de múltiplos conhecimentos. A escrita em grupo requer uma colaboração simultânea que, muitas vezes, necessita de orientações e planejamentos prévios.

Como docente da disciplina de “Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa”, busquei conhecer um pouco mais como funcionam as atividades em grupo com relação à construção de um texto coletivo e refletir sobre a contribuição desta ação para a formação do aluno escritor na universidade.

O corpus é formado por duas entrevistas semiestruturadas, realizadas pelo *Google Meet*, em 2021, envolvendo discentes egressos do ano de 2020, de uma universidade pública do Nordeste do Brasil, dos cursos de Pedagogia e Letras.

Ensino de língua: a Didática da Escrita

Falar em ensino e aprendizagem de escrita, hoje, é falar de uma área bastante específica de pesquisas e estudos denominada Didática da Expressão Escrita, que tem contribuições de diferentes campos que estudam a linguagem como a Cognição, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Linguística Aplicada, entre outros.

Os trabalhos em Didática da Escrita, como área de estudo e pesquisa, segundo Bronckart (2016), surgem mais especificamente a partir do quadro mais geral da Didática da língua materna, que, por sua vez, ressurge nos países francófonos nas décadas de 1960 e 1970. A primeira abordagem da Didática da língua materna contou fortemente com a contribuição de linguistas e psicólogos que reorientam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua.

Ainda, segundo este autor, inicialmente, este primeiro momento centrou-se no ensino de gramática, que foi (e talvez ainda seja!) objeto de múltiplos debates e controvérsias, mas, de modo geral, a lógica organizacional que permaneceu foi a da tradição do ensino gramatical. Nos anos 1970, desenvolveram-se pesquisas direcionadas para a leitura e a ortografia e, a partir dos anos 1980, as pesquisas se voltam para a expressão escrita, tendo como objetivo principal “deixar os alunos aptos a produzir e a compreender os textos em sua vida escolar e social e conceber um ensino grama-

tical que constituiria um verdadeiro apoio técnico a esse objetivo central” (Bronckart, 2016, p. 32).

No Brasil, os estudos orientados para esta área têm uma forte contribuição, nas décadas de 1980 e 1990, de João Wanderley Geraldi, com a obra *O texto na sala de aula* (1984), que inaugura um novo olhar sobre a produção de textos na escola; de Luís Antônio Marcuschi, com a disciplina *Análise da Língua Falada e Escrita* e a posterior publicação da obra *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*; das professoras Ingedore Villaça Koch e Leonor Lopes Fávero, com os estudos sobre coesão e coerência textual e mais recentemente com Menegassi (1998, 2003, 2004); Ruiz (2001); Antunes (2005, 2009, 2010); Motta-Roth (2006); Fuzer (2012, 2014), entre outros.

Tantas contribuições serviram de base para a experimentação de novos métodos e técnicas ligados ao ensino da produção de textos por parte dos professores e de novas aprendizagens por parte dos alunos. A consciência de que a construção de um texto escrito, individual ou em grupo, muitas vezes é um processo de difícil execução e que o êxito como escritor é um dos objetivos da educação, começam a permear o imaginário escolar e tornam-se um desafio para todos os envolvidos.

Escrita: do ensino individual à produção colaborativa

Sobre a ação de escrever individualmente, recorro a Bogdan e Biklen (1994, p. 246), citando Woods (1985), que nos diz “escrever nunca é tão fácil quanto possa parecer. Só muito esporadicamente surge com naturalidade. Geralmente, as pessoas sentem-se muito conscientes e receosas de si próprias antes de começarem a escrever”, para lembrar o quanto pode ser pessoalmente difícil o processo de escrita.

É Raimes (1983), tratando do ensino de escrita do inglês como segunda língua, quem nos fala sobre o que temos de lidar quando escrevemos um texto, a partir do diagrama abaixo:

Figura 1: “Producing a Piece of Writing”



Fonte: Diagrama adaptado de Raimes (1983, p. 6)
com tradução livre da autora.

A partir desse diagrama e das diferentes experiências e conhecimentos sobre como se ensina a escrever, a autora classifica as práticas docentes sobre o ensino de escrita em seis abordagens, que resumirei brevemente:

1ª – A Abordagem de Expressão Controlada para Livre: nessa abordagem, a principal característica é a realização de atividades

de escrita sequenciadas partindo dos exercícios com frases, “depois parágrafos para copiar ou manipular gramaticalmente, por exemplo, mudando perguntas para declarações, presente para passado, ou plural para singular. Eles também podem mudar palavras ou orações ou combinar frases” (Raimes, 1983. p. 6). A autora comenta que, com este controle sobre a escrita, os professores acreditam que os alunos têm uma atenção maior para evitar os erros. O diálogo que se estabelece com o diagrama acima se dá nos aspectos da gramática, sintaxe e mecânica, enfatizando a precisão.

2ª – A abordagem de Escrita Livre: aqui, a ênfase se dá na quantidade de exercícios, com a preocupação de proporcionar uma fluência sem preocupações exageradas com a forma, realizando apenas uma correção mínima de erros. Uma vez realizados, esses pequenos textos podem ser lidos em voz alta. A atenção ao aspecto comunicativo do texto, bem como do assunto de interesse dos alunos, serve de ponto de partida para outras tarefas de escrita com objetivos mais específicos.

3ª – A abordagem do parágrafo padrão: os alunos copiam ou imitam parágrafos dados como modelo, desembaralham a ordem de algumas frases, suprimem ou acrescentam outras. A ideia é que cada língua tem formas diferentes de organizar a comunicação e esta abordagem leva à identificação de diferenças da Língua Estrangeira (LE) com a língua materna.

4ª – A abordagem gramática-sintaxe-organização: partindo do princípio de que é necessário dominar várias habilidades para se escrever, a abordagem gramática-sintaxe-organização propõe tarefas de escrita que levem o aluno a perceber a organização, ao mesmo tempo em que trabalham com a gramática e a sintaxe, buscando uma ligação entre o propósito do texto e as formas necessárias para a transmissão da mensagem.

5ª – A abordagem comunicativa: exercitar a escrita com um propósito e leitor real é o objetivo dessa abordagem, que busca

interlocutores e leitores para além do próprio professor. Ao proporcionar ao aluno a oportunidade de perceber a adequação de sua escrita aos diferentes contextos comunicativos concretos, esta abordagem pretende levá-lo a oferecer o seu melhor.

Raimes (1983), embora classifique estas abordagens, ressalta que elas não são puras, ou seja, elas se sobrepõem e se misturam, pois não há uma única maneira de ensinar o aluno a escrever.

Com relação à escrita colaborativa, esta pode desencadear aprendizagens que funcionam como pilares para a formação pessoal do escritor, além de proporcionar uma leitura crítica sobre a escrita do outro e a busca de soluções conjuntas para os impasses e problemas que possam ocorrer no processo de construção do texto.

A contribuição que cada um pode dar ao texto, a partir de um trabalho em equipe bem orientado, com um planejamento previamente definido, facilita a produção textual, além de conferir mais envolvimento e responsabilidade com o produto.

E, assim como não há uma única maneira de se ensinar a escrever, a aprendizagem também ocorre de diferentes maneiras, ou seja, de forma individual ou colaborativa. Autores como Rudell e Unrau (1994) defendem que a compreensão coletiva de um texto, numa discussão em grupo, contribui para o entendimento de todos os envolvidos na leitura no momento da interação. No entanto, autores como Dillenbourg *et al.* (1996) nos mostram que faz diferença se a aprendizagem é em díade ou em grupo, se usa ferramentas da internet para interagir, se há a mediação do professor durante o processo, entre outros aspectos.

Dillenbourg *et al.* (1996) retratam sobre as fases por que passaram os estudos sobre a aprendizagem colaborativa que, de início, centravam-se na aprendizagem de cada indivíduo e depois nas interações do grupo como uma unidade:

De um lado, a unidade de análise é o indivíduo. O objetivo da pesquisa é entender como um sistema cognitivo é transformado por mensagens recebidas de outro. Na outra extremidade do eixo, a unidade de análise é o grupo. O desafio é entender como esses sistemas cognitivos se fundem para produzir uma compreensão compartilhada do problema (Dillenbourg *et al.*, 1996, p. 2).

Os autores esclarecem que nenhum desses pontos de vista é melhor que o outro porque, com relação à aprendizagem, tanto é necessário olhar para o indivíduo como para o grupo como um todo.

O estudo desses autores foi realizado para tentar perceber se e em quais circunstâncias a aprendizagem colaborativa era mais eficaz do que a aprendizagem individual, mas o que eles perceberam foi a dificuldade em mensurar isto, pois existiam tantas variáveis que, inclusive, interagiam umas com as outras, não sendo possível estabelecer relações de causalidade entre as condições e os efeitos da colaboração. A partir disso, os olhares desses pesquisadores se focaram na tentativa de entender o papel que tais variáveis desempenhavam na interação mediadora.

Isto mostra o quanto a mediação do professor é necessária para que os alunos estabeleçam nexos entre o conhecido e o desconhecido na tentativa de aprender, o que já nos mostrava Vygotsky (1984) ao tratar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Contribuição da universidade para a formação do aluno escritor

Pimenta (2012), como já referido anteriormente, ao ouvir alunos do curso de Pedagogia, de uma universidade pública no Nordeste do Brasil, no tocante à contribuição que a universidade tinha

para a formação deles enquanto leitores e produtores de textos, afirma que:

Em linhas gerais, os resultados nos mostram que, apesar de uma boa parte, 65% dos discentes, acreditarem que de alguma forma a universidade contribui para o seu desenvolvimento leitor e escritor, eles apontam lacunas no tratamento dado à leitura e à escrita por parte dos professores e ainda há um número significativo de alunos (33%) que acreditam que ela não contribui ou que contribui muito pouco. (Pimenta, 2012, p. 4)

Assim como na leitura, as dificuldades encontradas pelos alunos universitários sobre a escrita são retratadas por muitos autores (Fiad, 2011; Silva, 2019; Silva, Silva, 2019). Fiad (2011) nos traz o conceito de “prática do mistério”, de Lillis (1999), como parte dos estudos dos Novos Letramentos:

No artigo *Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*, (Lillis, 1999), a autora critica a crença de que as convenções que regulam a escrita acadêmica são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela. Argumenta que, pelo contrário, as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes, elas fazem parte daquilo que chama de prática institucional do mistério.

Segundo Lillis (1999), nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica, pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas. (Fiad, 2011, pp. 362-363).

A citação acima remete a uma problemática bastante comum

nas salas de aula dos cursos superiores, pois, por parte do aluno, há todo um universo novo a desvendar, tanto no que concerne à leitura e à escrita, como ao modo de funcionamento das universidades e, por parte do professor, há a crença de que se o aluno está ali é porque já domina a leitura e a escrita e o papel dele é apresentar os conteúdos das disciplinas.

São os estudos sobre os Novos Letramentos, que envolvem teorias sobre escrita, leitura e letramentos sociais (Lea; Street, 2014), que abordam as relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais. Tais relações são estabelecidas de modo velado (e quase nunca questionado!), considerando as hierarquias dentro das salas de aula e das instituições de ensino, sem que se leve em conta que há um dado legítimo e muito importante a ser considerado, que é a inexperiência do homem diante do domínio de alguns gêneros. Bakhtin afirma:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera (Bakhtin, 1997, p. 304).

É, então, preciso se familiarizar com determinados gêneros para poder desenvolvê-los e, como afirma também o próprio Bakhtin (1997), há gêneros primários e secundários. Os primários são escritos mais comumente nas esferas comunicativas sociais do cotidiano. Já os secundários, são gêneros mais complexos, não sendo tão comum a sua escrita.

Para o presente estudo, ouvi dois alunos egressos dos cursos de Letras e Pedagogia de uma universidade pública brasileira sobre a contribuição da escrita colaborativa para a formação deles como escritores, solicitadas nos trabalhos em grupo nas diversas disciplinas na universidade. Estas conversas foram gravadas em forma

de entrevistas semiestruturadas, transcritas com auxílio do programa *Sonix online* e em seguida conferidas por mim, para uma aproximação inicial, portanto exploratória, sobre essa temática de estudo. A análise das entrevistas se baseou em três parâmetros: 1. A percepção dos alunos quanto à sua desenvoltura para escrever textos acadêmicos ao ingressarem na universidade; 2. Como a escrita colaborativa se dava durante os trabalhos em grupo; 3. Qual a contribuição, na opinião, que a escrita colaborativa trouxe para a sua formação como escritores. Os alunos envolvidos tiveram suas identidades preservadas e são nomeados por Aluno Egresso 1 (AE1) e Aluno Egresso 2 (AE2). A seguir, apresento os resultados obtidos pelas entrevistas semiestruturadas e procedo à sua análise, com base nos estudos aos quais nos reportamos acima.

Análises e Discussão

Quanto ao primeiro parâmetro, perguntei como eles se consideravam com relação a saber escrever os textos acadêmicos solicitados durante a graduação. Vejamos suas respostas:

AE1 - eu entendia a escrita muito superficialmente e ao chegar na universidade, na Faculdade de Letras, a exigência eu achava muito pesada para o que a gente tinha como abordagem de escrita, de leitura e de compreensão, sabendo que os índices de educação, eles são baixos e há alguns anos eram mais baixos ainda. Eu via que a exigência de já escrever artigos, resumos, resenhas, elas eram muito impostas logo de 1º momento, sabendo que não se trabalhava a fio, com muitos detalhes, o que era o gênero textual em si, e quando entrei na universidade, essa exigência era muito grande. Então, em muitos casos, a gente não tinha como desenvolver essa boa

escrita para o professor, para o que ele entendia como boa escrita e tinha esse pequeno problema do que a gente não sabia, porque subentende-se que a gente que passou pelo ensino infantil, fundamental e médio, quando a gente chega no ensino superior, a gente já saiba tudo sobre a língua e eu acho que não é bem assim, principalmente na parte escrita. Então, quando eu cheguei na graduação em Letras, eu me vi um pouco perdido com a quantidade de textos para ler, porque não tinha todo esse incentivo no Ensino Médio, mas quando chega na graduação, todos aqueles textos científicos, dotados de palavras que eu não fazia conhecimento delas e na hora da escrita havia um empacamento nessa situação de escrever, de conhecer o gênero a fio [...].

AE2 - eu penso que a universidade, ela lida com..., com algumas deficiências da Educação Básica. Com a ampliação do acesso ao ensino superior, principalmente. Agora, particularmente, eu..., quer dizer, também não fujo a essa regra, eu trago comigo todas as deficiências de uma Educação Básica pública. Contudo, eu..., eu me considero uma exceção em partes, porque eu sempre tive muito estímulo para ler e para escrever, conseqüentemente. Então, assim, é claro que quando a gente entra na faculdade, a gente..., a gente se depara com a escrita científica, né? Que é algo totalmente novo. Eu terminei a minha Educação Básica... eu terminei o ensino médio no supletivo. Eu fiz Telecurso 2000. E obviamente o Telecurso 2000 não tinha por objetivo formar bons..., bons escritores, bons leitores. Eu trabalhava e precisava trabalhar. E..., enfim, do meu ensino médio, do final do ensino médio para a graduação tem um lapso de tempo de dez anos.

Estas duas falas convergem para as dificuldades encontradas pelos discentes ao ingressarem nos cursos universitários, como relatam Lea e Street (2014); Marinho (2010); Fiad (2011), entre outros. Note-se que tanto o AE1, como o AE2 comentam as deficiências que já vinham desde a Educação Básica e só se agravaram no ensino superior. Nestas respostas, ambos apontam para uma grande diferença da escrita realizada na Educação Básica e na universidade, como se o que aprenderam antes do ingresso no ensino superior não fosse suficiente para promover uma base a partir da qual fosse possível desenvolver os novos ensinamentos. O sentimento de estar “perdido” talvez se dê porque a entrada no ensino superior, ante o desconhecido, provoque uma desorientação diante dos desafios colocados para a escrita. Esta desorientação leva ao que AE1 chama de “empacamento”, ou seja, uma paralisação diante das dificuldades.

A partir destes relatos, é preciso pensar na dinâmica das aulas na universidade, pois, se se pode tomar estas falas e as demais investigações já realizadas sobre esta temática como verdadeiras, é necessário que os docentes reflitam sobre o que pode ser feito para atender esta demanda, porque não se pode voltar atrás, não se pode voltar à Educação Básica, mas algo precisa ser feito no atual nível em que se encontram os alunos.

Possivelmente as sugestões aqui apresentadas sejam tomadas como irrealistas, ideais, utópicas, mas possivelmente alguns docentes, nas mais variadas áreas do conhecimento, entendam que é urgente começarmos por algum lugar para podermos melhorar o nível de letramento acadêmico dos discentes. Nesse sentido, a primeira sugestão que aqui faço é de que os professores expliquem aos alunos como funciona e se estrutura o gênero que está sendo solicitado pois, lembrando Bakhtin (1997), os gêneros secundários são mais complexos do ponto de vista da sua elaboração. Segun-

do, é necessário que o professor solicite atividades que ele consiga acompanhar, orientar, mediar a compreensão destas junto aos alunos, pois, como diz Fiad (2011), os alunos não estão prontos (aliás, nem eles nem ninguém!) para desenvolver qualquer gênero escrito, principalmente os acadêmicos, só porque ingressaram na universidade.

Carvalho (2015) realizou uma intervenção junto aos alunos do curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Didática, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com o objetivo de contribuir junto aos alunos para a elaboração de um texto coletivo no ambiente virtual de aprendizagem, porque percebeu que os discentes estavam apresentando dificuldades para compreender os textos indicados para estudo. A autora comenta que essa intervenção contou com vários momentos, desde a leitura e discussão do texto; o aprofundamento dos conceitos envolvidos; a elaboração de uma primeira versão; a devolutiva com os principais apontamentos para que o texto fosse reescrito e ficasse mais consistente até a escrita da versão final, no laboratório de informática, com a participação de todos os grupos (ao todo, foram 46 alunos), de forma presencial e online. Como resultado, ela afirma que foi possível a elaboração de um texto-síntese, de forma colaborativa, sobre os temas estudados durante a disciplina.

Se a leitura para estudo requer uma escrita sobre a nossa compreensão do texto (Severino, 2007), estudar discutindo coletivamente sobre os conteúdos a serem apreendidos e escrever colaborativamente ou não sobre o tema, orientado por um professor, pode conferir uma aprendizagem mais consistente aos discentes, tanto na interpretação dos textos, como na sua formação escrita.

A terceira e última sugestão que apresento é que nós, professores, relatemos aos alunos a nossa própria trajetória para nos tornarmos leitores e escritores proficientes, ou seja, falemos dos

percalços, das dificuldades, da nossa persistência para superá-las, dos nossos erros e também dos acertos, das descobertas e de como ainda estamos nos tornando melhores a cada experiência vivida, pois este é o processo natural de construção da aprendizagem.

Quanto ao segundo parâmetro, questionei-os sobre como o grupo que eles participavam se organizava para escrever os textos coletivamente, pois queria saber se todas as pessoas do grupo escreviam:

AE1 - Às vezes, não. Em alguns momentos não, porque você sabe que quando o texto ele é feito em dupla é uma coisa, quando tem mais de dois, as pessoas se aproveitam.

AE2 - eu ficava já com essa coisa da correção que alguém produzia e eu detectava os plágios. Sempre coube a mim. Agora, produzir coletivamente... Eu me lembro de uma vez em que a gente fez, eu acho que foi na disciplina da “A”, que era “Gênero, Sexualidade e Educação”. “A”. Você conheceu “A”? Sim, eu acho que foi na disciplina dela e a coisa era uma colcha de retalhos, né? Porque não tem o termo. Quer dizer, não é uma produção. É integral e integralmente coletiva. Eu escrevo até aqui. Você pega daqui e chuta para a frente, o outro pega e chuta pra frente. E no final você tem um grande Frankenstein. Era aquela coisa. Que costura, mas não costura, né? Quer dizer, sem qualquer sentido. Qualquer sentido que possa existir se perde aí nessas emendas. Me lembro dessa experiência também.

As respostas de ambos apontam para a ausência da escrita colaborativa nos trabalhos em grupo, com exceção das díades citadas pelo AE1, o que pode conferir um ponto de reflexão sobre a contribuição desse tipo de atividade para a formação do aluno enquanto escritor. Dillenbourg *et al.* (1996) apontam que faz diferença para a aprendizagem colaborativa realizar atividades em du-

plas ou em grupos maiores, pois, baseado em Trowbridge (1987), ele afirma:

Estudos empíricos mostraram que os pares são mais eficazes do que grupos maiores, mas a heterogeneidade não é o único fator que intervém. Grupos de três são menos eficazes porque eles tendem a ser competitivos, enquanto os pares tendem a ser mais cooperativos (Trowbridge, 1987). (Dillenbourg *et al.*, 1996, p. 10)

Talvez a opção por trabalhos em grupos maiores, no Brasil, passe pelas condições de trabalho dos professores em algumas universidades, que têm turmas volumosas, muitas vezes sem o auxílio de um monitor, tendo que atuar na pesquisa, no ensino e na extensão e, geralmente, sob a pressão da produtividade quanto à publicação de textos acadêmico-científicos. No entanto, os problemas de escrita não são exclusivos das universidades públicas situadas nos estados mais pobres do país, pois realidades muito semelhantes foram observadas em trabalhos já citados anteriormente, como Marinho (2010), Fiad (2011), Silva e Silva (2019), entre outros, que se situam em regiões geográficas diferentes da qual se desenvolveu esta investigação.

Na sequência das entrevistas, perguntei aos alunos se recebiam orientações dos professores durante a elaboração dos textos. Vejamos o que responderam:

AE1- *É... não. Pedia pra que a gente selecionasse essas pessoas com quem a gente queria compartilhar o grupo e dava o conteúdo sobre um determinado contexto que estava sendo trabalhado [...].*

AE2- *Eu acredito que é uma coisa bem..., bem, acredito mesmo, assim bem minha, que a existência da disciplina de OTA lá no primeiro período, meio que dispensava os outros professores ou eles se autodispensavam dessa orientação, né? Quer dizer, como se a gente aprendesse em OTA tudo o que fosse referente à produção científica. Eu tenho a sorte, eu tive a sorte de..., do feliz encontro com a AV que foi minha orientadora de Pibic. Nós, acho que no terceiro ou quarto período, nós nos encontramos numa disciplina de TIC. E aí, foi um feliz encontro. É uma coisa tão louca que Dia das Mães eu mando..., eu mando mensagem pra ela, que eu digo que ela foi minha mãe, assim na academia. Foi ela quem me ensinou a fazer um resumo de um artigo, por exemplo, o resumo de um trabalho, ela que... essa coisa metodológica, foi ela, ela que me ensinou tudo, e a própria escrita, sabe? A própria escrita, o olhar dela, assim, o olhar de quem está de fora. Porque você vai..., quer dizer, que eu me lembre, na minha memória, a minha primeira experiência significativa com escrita foi no momento dos relatórios de Pibic. Aqueles relatórios semestrais que apresentam resultados parciais e AV sentava comigo lá na cantina do menino, e ia destrinchando parágrafo por parágrafo. Ela dizia: olha, não é assim, é assim. Quer dizer, a coisa da escrita científica mesmo, do método, né? Porque como eu disse, ortografia nunca foi um problema para mim. Agora na coisa..., já fugi totalmente, meu Deus! Olha o déficit..., mas a memória do trabalho, da produção coletiva, eu não tenho..., eu não tenho experiências muito exitosas para compartilhar, nesse sentido [...].*

No contexto desta investigação, a fala do AE2 é bastante significativa, pois além dele afirmar que não houve orientação para a escrita colaborativa nos trabalhos em grupo solicitados, ele pon-

tua que só começou a entender “a escrita científica mesmo” quando foi orientado individualmente, por ocasião da elaboração dos relatórios de Pibic. Primeiro, porque isto nos mostra que a orientação da pesquisa na graduação oportuniza um ensino voltado para as especificidades de cada aluno, no ponto em que ele se encontra, para que seja possível o entendimento do que é a escrita acadêmica, que mudanças é preciso operar para escrever dessa forma e ser capaz de fazer relações entre o que já conhece e o novo.

Depois, porque reforça a ideia de que os trabalhos solicitados, sem a mediação do professor durante a sua facção, tornam-se apenas o atendimento a uma simples tarefa escolar e não uma oportunidade de aprendizagem, pois, se de um lado é preciso lembrar o que nos diz Raimes (1983) sobre todos os conhecimentos que o sujeito tem que aportar no momento de escrever, o que por si só já é um grande desafio, por outro lado ele deve lançar mão de todos esses domínios e acrescentar novos para conseguir ser autor de um texto produzido coletivamente. Talvez, sem a orientação do professor, a escrita colaborativa não ocorra e a formação do aluno como escritor fique, muitas vezes, comprometida.

Com relação ao terceiro parâmetro, indaguei se achavam que a escrita em grupo desses trabalhos contribuiu para a formação deles como escritores. Observemos as respostas obtidas:

AE1- Sim, pelo desenvolver e pelo perceber certas adequações dentro do texto e também por ler e entender, o que eu estava tentando..., propondo fazer para que esse trabalho chegasse não só a um leitor, porque poderia..., porque em certos momentos os professores falavam: ☐ “Olha, porque tem a revista tal e tal e pode publicar, se for um trabalho bom você pode submeter, a equipe pode submeter.”

AE2- *Deixa eu ver, viu? A escrita desses trabalhos contribuiu? Contribuiu. Contribuiu. Contribuiu...Eu não sei... Eu não sei o quão positivamente contribuiu. Mas a vivência dessas produções...Não, não, não. Não contribuiu, não. Contribuiu não. Contribui para outras coisas, né? [...]Porque você vai porque você vai sabendo o que você quer e o que você não quer..., que você... olhe! Para você ter ideia, chegou um tempo em que eu disse assim no final do curso: Uhhm! Rapaz, eu não confiaria de deixar meu filho na mão de quase ninguém aqui. Você conta nos dedos, assim, né? Curso de Formação de Professores. Porque... e dentre as várias deficiências, deficiência não, vou chamar de fragilidade. Dentre as várias fragilidades que a gente encontra no curso de Pedagogia, a escrita é uma delas. [...]*

Aqui, as respostas claramente divergem. Enquanto para o AE1 a escrita dos trabalhos em grupo contribuiu para formá-lo como escritor, para o AE2, não. É possível pensar em várias possibilidades para estas duas respostas opostas: a) a heterogeneidade citada há pouco por Dillenbourg *et al.* (1996), entre estes dois alunos egressos que podem ter níveis de conhecimento distintos sobre a língua; b) as respostas não foram dadas respondendo a quem entrevista, mas como respostas a si mesmos, como ato performativo (Passeggi, 2000), ou seja, para causar efeito na entrevistadora e c) a dificuldade de separar a contribuição das diversas atividades escritas solicitadas na universidade, as individuais e em grupo, para a formação pessoal como escritor, leva os entrevistados a olharem para um todo (das escritas realizadas) e a responder de acordo com a sua percepção como escritor no momento da entrevista.

Ainda no âmbito desse mesmo parâmetro, perguntei aos alunos se poderiam dizer se se consideram coautores desses trabalhos que foram entregues. Eis o que responderam:

AE1- *Pela participação ativa que tive, por mais que não entendesse muito do assunto ou de como estruturar o texto, eu me vejo como coautor. E embora não tenha publicado nada que eu tenha feito lá no passado, mas eu me vejo como coautor pela participação ativa que tive. [...]*

AE2- *Não, não. Por que não? Por quê? Primeiro porque eu não quero. Porque dizer uma coisa horrorosa, que sou autor daquilo ali, não é orgulho para ninguém. Mas, quer dizer..., como eu disse a você, nos trabalhos que eu participei, eu dei uma colaboração, mas uma colaboração. Eu poderia ser o editor. O editor desses trabalhos, mas coautor? Eu nem sei o nível de autoria que tem naquilo também. Sabe, porque muita coisa fica no âmbito do copia e cola, do modelo que vai passando de mão em mão, de período em período, até porque os trabalhos muitas vezes se repetem de período em período e a gente obviamente sabe onde achar esses trabalhos que foram feitos no semestre anterior pela outra turma que está na nossa frente. Então, eu nem sei o nível de autoria que existe nesses trabalhos.*

Tanto a resposta do AE1, como do AE2, pode ser relacionada aos estudos sobre a noção de autoria. Questões como o que nos faz autores, porque consideramos um texto autoral ou não, o que vem a ser indícios de autoria, entre outras, que permeiam as práticas tanto de quem ensina, quanto de quem aprende a escrever, foram tratadas por Possenti (2009), tendo por base os estudos de Foucault e Bakhtin. Neste estudo, Possenti (2009) considera uma nova concepção de autoria que seria a de dar voz a outros, evitar a mesmice, manter a distância e incorporar ao seu discurso vozes correntes, mas marcando uma posição em relação a elas. Dessa forma, afirma o autor, ser autor está na ordem do discurso e não do texto ou da gramática.

Talvez, em uma futura investigação mais aprofundada, a questão da “participação ativa” na escrita coletiva, citada pelo AE1, deva ser melhor investigada, pois ele afirma que se considera autor a partir dessa participação na escrita dos textos, mas não explicita em que consiste. Já o AE2 não se considera autor e até afirma que os trabalhos escritos que participou podem não ter autoria, pois os colegas copiavam textos e “colavam” (referindo-se às funções “*copy and paste*”), de trabalhos passados em períodos anteriores e ele funcionava apenas como um grande organizador, um “editor”, em suas próprias palavras.

Breves considerações

Este trabalho pretendeu contribuir de maneira concisa para a discussão da escrita colaborativa e sua importância para a formação dos estudantes como produtores de textos no meio universitário, por meio dos estudos da Linguística Aplicada sobre produção textual.

A proximidade com os dados e a sua análise apontaram, com relação aos parâmetros previamente expostos, que os alunos chegam à universidade sem conhecimentos construídos suficientes para escrever de forma acadêmica, atendendo aos padrões da escrita universitária e que as aprendizagens podem ser mais efetivas, com relação à escrita, se forem mediadas pelo professor de maneira mais individualizada com os seus discentes, como ocorre normalmente nos momentos de orientação de Pibic, Pibid, TCC, entre outras.

Ainda foi possível perceber que a ideia de escrita colaborativa apresenta diferentes modos de realização, pois pode ocorrer na interface com ferramentas digitais (Google Drive, por exemplo); pode ser por meio de interações dialogadas e apenas um dos

membros da equipe escrever o que ficar acertado pelo grupo ou também pode ser uma escrita realizada de forma particular pelos componentes da equipe, cujo texto final é a soma de todas as partes, sem revisão posterior.

Com relação à contribuição da escrita colaborativa para a formação como escritores, há entendimentos divergentes que levam a acreditar que o nível de conhecimentos prévios de cada um os faz perceber esta questão a partir da heterogeneidade de seus saberes, não sendo possível determinar se esta atividade, por si, contribuiu ou não para a formação escrita dos envolvidos, além da possibilidade de que os mesmos não parecem ter uma lembrança nítida da influência dessa atividade específica no seu desempenho, pois as memórias se confundem e se misturam (Izquierdo, 2004) ao longo da graduação, com relação ao que contribuiu ou não para o seu estágio atual como escritor.

Outro dado importante sobre a eficiência da aprendizagem em situações de escrita colaborativa, foi o comentário de que as escritas realizadas em diáde funcionam melhor do que em grupos de três ou mais, pois não há consenso entre as partes quando há mais de dois elementos envolvidos, o que já nos apontava os estudos de Dillenbourg *et al.* (1996).

Além disso, é possível pensar que a existência de uma disciplina voltada para o ensino dos gêneros acadêmicos no início dos cursos de graduação não seja de todo eficiente, pois os sujeitos produzem essa escrita a partir da interpretação de textos científicos, sendo fundamental uma familiarização com o vocabulário pertinente à área que está sendo estudada, fazendo uso de termos técnicos e não só, pois para escrever com clareza, fluência e ter uma comunicação efetiva das ideias, como diz Raimes (1983), é preciso ter um propósito definido e mobilizar diversos conhecimentos, entre eles gramática, sintaxe, organização do texto, além de conhecer o conteúdo que vai tratar, para poder planejar o que

vai ser dito, redigir e revisar. Dessa forma, isto se torna possível com a dedicação de um tempo maior de prática constante com os gêneros acadêmicos. Ademais, voltando a Possenti (2009), é preciso lembrar que ser autor se dá no nível do discurso e não da gramática ou do texto, portanto não basta ser apresentado ao gênero (quanto à sua estrutura) para escrevê-lo com proficiência, mas promover métodos dialógicos de ensino que permitam a construção de um discurso próprio sobre o entendimento dos textos.

Num possível aprofundamento desse tema, mostra-se relevante investigar como se dão as formas de organização da escrita colaborativa pelos estudantes nos momentos dos trabalhos em grupo, na tentativa de perceber como os discentes interagem, construindo habilidades para escrever melhor. Para alcançar este objetivo, tal investigação deverá lançar mão de métodos interventivos, com instrumentos para além da entrevista como, por exemplo, grupos focais, oficinas, entre outros.

Referências

- ANTUNES, I. *Análise de Textos: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, M. A. *Análise Linguística*: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRONCKART, J-P. Meio Século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: F. Rinck, F. Boch & J. Alves Assis. *Letramento e formação universitária. Formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-56.

CARVALHO, R. C. de. A escrita colaborativa no ensino superior. Anais do XII EDUCERE, PUCRS, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18364_7990.pdf

DILLENBOURG, p. ; BAKER, M.; BLAYE, A.; O'MALLEY, C. The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. p. 189- 211. Oxford: Elsevier, 1996.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIAD. R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FUZER, C. Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Revista da Anpoll*, nº 37, p. 56-79, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.772>

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148512198>.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1984.

IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v.

16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENEGASSI, R. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista, 1998.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, jul./Dez, 2003.

MENEGASSI, R. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. *MATHESIS - Revista de Educação* - v. 5, n. 1 - p.105 - 125 - jan./jun. 2004.

MOTTA-ROTH, D. Ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. Campinas/São Paulo/Brasil, 16 a 20 de julho de 2000.

PIMENTA, R.O.C. A contribuição da universidade na formação de professores leitores e escritores. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press, 1983.

RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. Reading as a Meaning – Construc-

tion Process: The Reader, The Text and The Teacher. In: RUDDELL, R. B., RUDDELL, M. R. & SINGER, H. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4th Edition. Newark, Delaware, IRA, 1994.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. M. da; SILVA, J. M. Escrita no ensino superior: uma análise de objetos e abordagens de ensino previstos em cursos de graduação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*. Passo Fundo, vol. 5, n. 1, p. 24-39, jan-mar, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2019.v5i1.3420>

SILVA, S. *O ensino de escrita na universidade: um estudo sob as perspectivas linguísticas e antropológica da enunciação*. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Estudo das identidades socioculturais: contribuições para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em perspectiva dialógica

Denise Magalhães Dutra

Considerações iniciais

O quadro crescente de desigualdade social, dos vários tipos de violência, bem como a noção do tempo, do espaço, com uma série de deslocamentos, juntamente com a era digital, imersa em polarizações, além das consequências do contexto pandêmico, levam ao estudo das identidades socioculturais e sua inter-relação com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, em perspectiva dialógica. Desse modo, paradigmas da pós-modernidade, ou sociedade líquida, instigam quem atua nesse campo a percorrer vias mais adequadas às mudanças em curso (Bauman, 2003).

As bases teóricas deste estudo, por estarem vinculadas ao dialogismo, às concepções acerca das identidades, inserem-se no universo da Linguística Aplicada, a qual reflete sobre a importância do uso da língua em contextos contemporâneos, mostrando visões inovadoras no campo da linguagem em consonância com a prática social e discursiva (Fabrício, 2006). Assim, Moita Lopes (2006) situa essa linha da linguística em um espaço de problematização, que vai se delineando em suas ideologias políticas e éticas, contestando as diversas construções modernas, iluministas ou coloniais nela presentes.

O presente capítulo visa discutir algumas teorias e pensamentos que fundamentam a realização deste estudo teórico intitula-

do: “Identidades e subjetividades”. Primeiramente, apresentam-se questões sobre as identidades e suas subjetividades, desde o iluminismo até a pós-modernidade ou era contemporânea. Aqui, adota-se o termo “pós-modernidade” com o intuito de vincular sua corrente de pensamento ao lugar do ensino-aprendizagem da língua.

Em segundo lugar, com os estudos culturais, são realizadas reflexões sobre as constituições identitárias do sujeito dominado culturalmente, discorrendo-se sobre os impactos e mudanças que esse tipo de relação gera. Adentra-se, ainda, pelos estudos sobre as questões de gênero, as quais se aliam à visão dialógica como possíveis caminhos à tolerância e ao respeito para com essas diferentes identidades oscilantes.

A terceira e última parte traz conjecturas sobre a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em diálogo com as mudanças trazidas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), imbuído de reflexões sobre as novas identidades, as quais buscam novas práticas para esse ensino-aprendizagem em questão.

Identidades e subjetividades

Desperta-se diariamente, em meio a vida e a morte, o isolamento e o encontro. Nesse lugar provisório atual, permeado de crises, ir em busca de um sentido para a própria vida leva o homem de hoje a uma série de questões sobre sua existência, com as marcas de suas identidades em diálogo, na movimentação dessas reviravoltas sociais, tecnológicas e culturais, as quais se manifestam em redes sociais entre gerações pós-modernas, em oposição às identidades fixas, aos conceitos sólidos, ao capitalismo e às políticas de poder (HALL, 2006). Por essa razão, para falar de gerações pós-modernas, é preciso fazer referência a alguns pensadores,

considerados como “vanguarda pós-moderna” por Hicks (2011, p. 11), a exemplo de Michel Foucault, Jean-François Lyotard e Richard Rorty, os quais defendem que o ser humano não se deixa mais – como em um tempo passado, no caso das etapas da pré-modernidade e modernidade – conduzir-se pelo domínio do pensamento racional por estar vivendo na contemporaneidade, em uma série de contextos multiculturais e sociais.

Os conceitos acima revelam que emergem, ao longo da história, diferentes sujeitos caracterizados pela dinâmica de novas identidades, como se pode visualizar quando Hicks (2011, p. 25) elenca algumas especificidades desses períodos históricos para chegar na pós-modernidade, destacando oposições que marcam as etapas históricas anteriores: pré-modernidade e modernidade, expressas pelo objetivismo e subjetivismo; coletivismo ou individualismo e vice-versa. No caso do objetivismo e subjetivismo, considera-se que o olhar para o mundo objetivamente, com o predomínio do uso da razão ou o fato de perceber a mesma realidade de modo subjetivo, quando vem à tona a percepção do mundo pelo sentimento, delineia-se como um painel com diferentes situações para os sujeitos, que se apresentam nessas etapas em suas identidades.

Acrescentam-se ao respectivo trajeto, noções de sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Percebe-se, a partir do sujeito do iluminismo, o eu como centro de tudo, “isto é, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006, p. 11), então, se tal sujeito nascia em meio ao avanço científico, típico do iluminismo, em contestação à pré-modernidade, sua identidade era plasmada, de consequência, pelas descobertas científicas em vários campos, visto que o pensamento racional vigente era o centro de tudo na efervescência da sociedade burguesa iluminista, a qual se movia pelas posições desse pensamento científico, articulado em vários eventos políticos, tendo como ápice a revolução francesa de 1789.

Com os ideais dessa revolução e do Iluminismo, observa-se, em relação ao estudo sobre as identidades, que a luta por liberdade, igualdade e fraternidade revela a conquista do pensamento racional plasmado pelas posições coletivas desses sujeitos. Outro fato significativo, o qual mostra essas reivindicações sociais, é a produção da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Pissurno, 2016).¹² Como o sujeito iluminista, racional e individual não respondia mais às questões histórico-sociais, filosóficas que se apresentavam, surge o sujeito sociológico da era moderna, visto pela interação entre o eu e a sociedade, cuja identidade se forma entre o eu interior e o mundo exterior, isto é, os mundos culturais.

Assim, a complexidade dessas identidades na história e os sujeitos, em mutação, que a elas se associam, mostram que uma identidade estável, antes concebida unificada, muda no contexto da pós-modernidade, trazendo com ela a ideia de sujeito pós-moderno como produto de transformações institucionais, isto é, da estrutura flexível, que gera o conceito de fragmentação das identidades contraditórias, instáveis, em contraposição à ideia de uma identidade fixa ou essência interior do sujeito, antes considerada estável (Hall, 2006).

As visões e contextos histórico-culturais que marcaram o início do pós-modernismo, Eagleton (2011) mostram que suas marcas já aparecem nos anos 1960, 1970, com o aumento do capitalismo, do feminismo, de políticas sexuais, guerras imperiais e negociações culturais, além do crescimento da produção a baixo preço. Por isso, vê-se que a identidade e o sujeito caminham no passo das mudanças culturais e políticas em seus respectivos grupos sociais. De modo semelhante, na perspectiva econômica desse período, os

¹² Disponível em: <http://www.infoescola.com/história/iluminismo>. Acesso em: 3 jul. 2018.

trabalhadores, segundo a leitura marxista da sociedade por meio da luta de classes, eram destinados a um estado de pobreza, isto é, à “[...] perda do ser, [e, assim, a] ficar reduzido a nada além de si mesmo” (Eagleton, 2011, p. 71). A situação acima mostra que o sujeito vindo de uma classe social oprimida pela imagem e pelo consumo adquire uma identidade de um ser inferior àquele que tem condições de consumir, de ter um *status* social pela difusão do capitalismo, o qual envolve cada vez mais a classe média, nos anos 1980 e 1990.

Com as políticas culturais que iam sendo construídas nessas contradições pós-modernas, como o real e o imaginário, bem como outros conceitos em oposição, podia-se entrever identidades que, antes, não eram evidenciadas ou que se dão a conhecer pelas diferentes linguagens expressas pelos sujeitos em suas diversas constituições. Em relação a essa questão, Moita Lopes e Bastos (2002, p. 14) dizem que “[...] a subjetividade, a sócio história e as culturas inscritas nos corpos são percebidas como fundamentais na compreensão do mundo em que vivemos”.

Intui-se por essas concepções apresentadas que, embora tenham ocorrido rupturas ao longo da história entre essas etapas de pensamentos – pré-moderno, moderno e pós-moderno em várias fases –, vive-se, atualmente, uma fusão dessas etapas, vistas até nas nomenclaturas dadas ao período em que se encontram nesses últimos anos, como “modernidade tardia” (Hall, 2006, p. 33) ou como “fase sólida” da modernidade para a fase “fluida” (Bauman, 2005, p. 57) ou, como ele mesmo chama, sociedade líquida:

Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades (Bauman, 2003, p. 6).

Em face da pluralidade de conceitos e da noção de liquidez, vê-se o quanto é necessário investigar essas identidades socioculturais que circulam, igualmente, em espaços educacionais. Consta-se, assim, pela quantidade de pesquisas e trabalhos publicados sobre a questão identitária (Moita Lopes; Bastos, 2002), a grande importância que a Linguística Aplicada dá ao estudo das identidades, vinculando-o aos conceitos das ciências humanas, especialmente da sociologia e da antropologia, mostrando que estudar a vida em comunidades, por exemplo, abre caminho para estudar linguagem em ação em qualquer ambiente, incluindo o educacional (Trivinões, 1987, p. 120).

Pela ótica da Linguística Aplicada e dos chamados estudos culturais, pode-se conhecer alguns conceitos sobre as identidades em seus aspectos socioculturais, mostrados em uma sucessão de imagens formadas pelas ideias de Bauman (2005), Bhabha (2013), Coracini (2003), Eagleton (2011), Hall (2013) e Moita Lopes (2002, 2003). Como esta pesquisa trata da língua em perspectiva dialógica, as reflexões sobre os conceitos de identidade desses autores estão associadas ao universo dialógico de Volóchinov (2017).

Aos estudos sobre as identidades, recorre-se, ainda, a autores como Milan e Aceti (2002), Lubich (2003), cujos pensamentos sobre a identidade relacionam-se ao princípio da alteridade, o qual encontra-se em conceitos do dialogismo. Dessa forma, os respectivos autores acima foram escolhidos para esse embasamento teórico, devido ao vínculo que possuem com as questões humanas, políticas, culturais e sociais. Todos eles, embora em correntes de pensamentos diferentes, dialogam, por meio desse estudo das identidades socioculturais, com significativas contribuições aos estudos linguísticos.

É preciso destacar que os termos a seguir, no campo de estudos das identidades, são empregados a partir das seguintes referências: “identitária”, adotado na Linguística Aplicada por Moita

Lopes (2002), no qual o uso do adjetivo “identitário”, durante este estudo se dá a partir dessa nomenclatura; e ainda os termos “postura”, assumido por Giddens (2002, p. 95), que se refere ao sentido de atitude ou comportamento sobre algo; e “posicionamento” ou “posição” (no contexto dos estudos sobre identidade), como algo que “pode ocorrer em uma prática discursiva em diversas categorias”. Entende-se que tais termos são posições que se encontram em narrativas de ordem pessoal, social e histórica, quando se negociam ideias, de modo consciente ou inconsciente, formando as diversas identidades (Tílio *apud* Moita Lopes, 2003, p. 91).

Ao tratar do deslocamento das identidades, Hall (2013) discute a diáspora das nações caribenhas – com múltiplas identidades e ligadas a uma determinada origem –, como um questionamento à natureza de pertencimento ao Caribe e à identidade nacional desse sujeito, demonstrada, por exemplo, no retorno desses caribenhos à pátria, quando aposentados. Nesse retorno, observa-se que, por possuírem experiências de separação da própria terra e contato com outra nação, eles adquirem novas identidades culturais.

O povo caribenho parece representar, de certo modo, os povos que não possuem identidade nacional pura, seja em razão de suas imigrações ou em decorrência de situações semelhantes aos domínios da colonização e outras relações de poder, as quais os fazem “deixar” a própria cultura, isto é, fazem-nos deixar de ser quem são durante a tentativa de compreensão e adequação às novas identidades culturais. Sobre isso, vale também recordar o trágico cenário dos refugiados.

Portanto, verifica-se, nessa perspectiva, os apelos de grupos culturais, os quais buscam uma homogeneidade cultural, como o apelo consumista do mercado global e local, do mundo ocidental/oriental, que se impõe em vista de seu desenvolvimento econômico. Essas identidades culturais, geralmente, são desfiguradas em grupos considerados mais fracos (Hall, 2013, p. 49-50).

Outra problemática enfrentada pela população caribenha é a do intenso conflito das discriminações raciais “e a violência em relação ao ‘Outro’”, a partir da “diferença cultural” (Hall, 2013, p. 51), que gera racismo pela cor da pele ou diferenças fisiológicas, junto à luta pela igualdade social. Por isso, no contexto deste trabalho, torna-se significativo refletir sobre a capacidade desse sujeito caribenho de lutar, de reagir ao se comportar como um agente de mudança de sua opressão em busca de resgate de sua cultura e de seus direitos relegados por parte dos colonizadores.

Diante do fato de sentir-se dominado, o sujeito que se constitui nessa movimentação cultural pode olhar para os outros, seja de outra nação ou cultura, em seus contrastes e semelhanças com relativa adesão ou com desprezo aos seus comportamentos. Torna-se um processo de renovação contínua da própria identidade, pois o sujeito que se encontra com o novo, com o “estranho” não permanece em um pensamento estático, visto que a percepção de si e dos outros nessa consciência coletiva parece ser uma condição fundamental no processo da comunicação e da formação de uma identidade proporcionada pelo ato da própria relação. E essa interação pode gerar a destruição ou a construção de um determinado grupo social.

Envereda-se, com isso, no pensamento de Bakhtin, o qual explica que “*O próprio ser do homem (tanto interno, quanto externo) é convívio mais profundo. Ser significa conviver. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável (Hippolit)*” (Bakhtin, 2015, p. 341). A essa relação, que gera um deslocamento identitário, é válido acrescentar a reflexão sobre o fenômeno da mestiçagem no Brasil, o qual se compõe pela existência de etnias várias, com suas tradições existentes em meio aos preconceitos raciais que surgem (Schwarcz, 1998).

De modo complementar, Tadei (2002) chama de mestiçagem um “dispositivo” que funciona como algo que nos coloca “numa

busca insistente pela nossa identidade nacional, impedindo um envolvimento maior com a própria nacionalidade por parte dos brasileiros; ele é, ainda, produtor de subjetividades dóceis e mal-delimitadas, uma vez que promove a mistura étnica apagando as origens, apagando o passado e suas contradições, voltando-se para o futuro e des-historizando as raízes históricas individuais e nacionais” (Tadei, 2002, p. 9).

Se a mestiçagem gera contradições sobre a questão de perder ou não a própria identidade cultural pelas misturas de raças, considera-se, então, o quanto as identidades socioculturais desse fenômeno, no Brasil, são complexas e articuladas por intermédio de uma série de acontecimentos, determinando a subjetividade, a identidade por meio de relações de domínio ao longo da história do país. Paralelamente, constata-se que a instabilidade “identitária” que a mestiçagem causa pode ser um fator de enriquecimento cultural, um ato de evolução, quando se realiza em um processo natural, como o crescimento de uma criança que se torna adulta.

Ainda nessa linha, Eagleton (2011, p. 219) afirma que “[...] Encontrar outro corpo humano é encontrar, indissociavelmente, tanto a identidade quanto a diferença. O corpo do outro é, ao mesmo tempo, estranho e familiar”, isto é, diferenças e semelhanças estão juntas, pois fazem parte da natureza humana. Por isso, referir-se ao conceito geral de mestiçagem, falar de mistura ou de cultura negra, por exemplo, como uma realidade fundamental constituinte da cultura brasileira – muitas vezes não valorizada – leva esta pesquisa a uma associação do pensamento de Hall (2013) com a história de Alagoas, a terra do “Zumbi dos Palmares”. Esse símbolo histórico foi o maior vulto da resistência negra no Brasil colonial e esteve por tanto tempo em luta pela liberdade, para que os escravos tivessem seus direitos respeitados.

Assim, tal luta por respeito, em diversos tempos e lugares, pode evocar a questão do sujeito negro ou branco, que se anula

na sociedade, um espaço de simultâneo valor para a raça e a sexualidade, a cultura e a classe: “O negro não é. Nem tampouco o branco” (Bhabha, 2013, p. 77), porque, para ele, “[a] imagem é apenas um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade” (Bhabha, 2013, p. 94).

Nesse sentido, discute-se sobre a “duplicidade da identidade” (Bhabha, 2013, p. 94) como uma identidade particular, considerando-a como expressão do real e como uma questão psicanalítica da “identificação” que trata do desejo do sujeito em ser considerado e reconhecido em outra nação. Isso pode ser um jogo de imagens subjetivas nessas disputas culturais, mostrando a condição do nativo diante do colonizador, pois se trava uma luta contra a opressão na história ocidental.

Com isso, ressalta-se que são as imagens em conflito, seja da classe considerada inferior, seja da suposta classe superior, que formam a identidade colonial, a qual expressa o desejo do nativo: ocupar o lugar de quem comanda, pois. “[...] o sujeito do desejo nunca é simplesmente um Eu mesmo, então o Outro nunca é simplesmente um aquilo Mesmo, uma frente de identidade, verdade ou equívoco” (Bhabha, 2013, p. 95).

Os conceitos acima acerca desse “sujeito do desejo” podem entrelaçar-se à luta pelo respeito e tolerância dirigida a quem, muitas vezes, não é aceito socialmente devido à condição de pobreza econômica, diversidade de raça, diversidade cultural ou política, entre outras; além de frequentes discriminações sobre a identidade sexual e as questões de gênero. A respeito das questões de gênero, discute-se duas noções de identidade de gênero: a identidade de gênero social e a identidade de gênero sexual por meio da abordagem da linha “*queer*”, perspectiva adotada neste trabalho. De modo complementar, cita-se outra corrente teórica sobre a identidade sexual, a qual pertence ao campo da psicologia, além da

exposição de considerações extraídas dos estudos de Moita Lopes (2002) sobre essa questão.

Para melhor compreender a corrente “*queer*”, é válido relembrar que ela nasceu nos Estados Unidos no final dos anos 1960, sendo propagada pela esquerda americana e alicerçada na busca pelo direito à liberdade de opção de sexualidade e pela individualidade e igualdade social. Esses conceitos fundamentam-se historicamente em Engels (2014), Wilhelm Reich (1981), John Money (2014), Simone de Beauvoir (1983) e foram atualizados por Judith Butler (1986). A esses pensadores, aliam-se grupos com ideias neoliberais radicais e grupos econômicos que manipulam a mídia para obter lucros e poder nesse processo. Ao deparar-se com tais conflitos, as sociedades contemporâneas podem simplesmente sucumbir se não pensarem criticamente sobre o que tais posições são e o que, de fato, podem gerar nos diversos âmbitos sociais e educacionais.

Butler (1986) discute a igualdade de gênero quando nega as diferenças entre o homem e a mulher, ao dizer que essas diferenças aparecem devido à construção da identidade sexual pela cultura. Em seu pensamento, a feminilidade e a masculinidade constroem-se culturalmente, em oposição à ideia de predomínio do gênero masculino sobre o feminino, na visão de domínio de uma classe sobre a outra. Logo, se é o aspecto social que constrói o gênero, então, do mesmo modo, pode-se desconstruí-lo. Nesse sentido, a identidade de gênero social pode ser realizada pela influência de componentes do contexto local e global (Moita Lopes, 2002). Na “glocalização”, a visão transcultural de mundo e os fenômenos da imigração estão vinculados às questões de gênero na linha “*queer*”, pois, na “transculturalidade”, “as identidades (homo)sexuais” não são “fatos objetivos de abrangência universal, mas “construtos teóricos”, sociais.

As considerações apresentadas sobre imigração e sobre a identidade de gênero como construção social, sujeita a deslocamentos

identitários e posições várias, podem remeter ao fato da demanda de estudantes, em sua maioria jovens, adultos, em outros países, no que se refere aos diálogos sobre as questões de gênero (Moita Lopes, 2006 *apud* Fabricio, 2006). Tal desejo é expresso especialmente nas instâncias acadêmicas devido à quantidade de pesquisas e discussões já realizadas. De igual modo, devido à questão da intolerância e do desconhecimento por parte de alunos e professores sobre essas novas situações no cotidiano da sala de aula.

Tem-se ainda outra linha de pesquisa (Lippa, 2009) sobre a identidade de gênero sexual, a qual pertence ao campo da Psicologia e aponta, em cerca de 53 nações, não só “um resultado, mas um padrão de resultados” ao apresentar as inúmeras diferenças entre os sexos feminino e masculino. Com isso, a questão sexual não pode ser reduzida a um fator somente fisiológico, porquanto envolve a personalidade e, além disso, existe uma psicologia feminina e uma masculina (Lippa, 2009). Esclarece-se, nessa linha, que a identidade de gênero sexual se define como sexo masculino e sexo feminino, gênero feminino e gênero masculino, enquanto as opções de sexualidade recebem a nomenclatura de orientações sexuais: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade.

Para a Psiquiatria, a identidade sexual leva em conta três aspectos: biológicos, os determinantes genéticos (cromossomos) que, na fecundação, traduzem-se na diferenciação dos órgãos genitais em 6-12 semanas; psicológicos, a experiência de vida psíquica, como a pertença a um determinado sexo que se inicia aos dois ou três anos, podendo sofrer influências do ambiente; e o aspecto sociológico, as atitudes características de um homem ou de uma mulher conforme os processos histórico-culturais vivenciados (Sadock, B.; Sadock, V., 2007).

A perspectiva anterior explicita que a identidade de gênero sexual é mais complexa, por considerar a questão do universo da sexualidade constituída de vários aspectos, inclusive o aspecto bio-

lógico. Com isso, vê-se que, embora a teoria sobre questões de gênero, na linha “*queer*”, busque resolver algumas dominações injustas entre o sexo masculino sobre o feminino, e mesmo que alguns dos construtos teóricos dessa linha defendam valores como liberdade e igualdade, nesses últimos tempos, acontece, de forma recorrente, uma incapacidade de lidar com a diferença entre o sexo feminino e o masculino de modo positivo, diferença considerada, por esse prisma, como algo que se estabelece de modo natural do ponto de vista científico.

Associa-se a essa última concepção (Moita Lopes; Bastos, 2002), a análise sobre as identidades das lógicas feminina e masculina no sistema de troca dos presentes. Esse sistema é chamado de troca de dádivas e evidencia que o homem e a mulher atribuem pesos diferentes ao que é despendido nessas trocas. Enquanto a mulher valoriza o tempo e o trabalho para a compra do presente, o homem valoriza mais o aspecto monetário. Dessa forma,

essas regras parecem falar de uma reiteração dos papéis de gênero tradicionais, em que ao homem cabe prover o sustento - contribuir com dinheiro, em suma, e à mulher cabe prover os pequenos cuidados cotidianos - colaborar com tempo e trabalho. Os objetos trocados entre esses maridos e esposas dramatizariam, assim, a natureza do vínculo que os une, misturando aqui suas almas e suas coisas (Mauss, 1974 *apud* Coelho, 2002, p. 132 *apud* Moita Lopes; Bastos, 2002).

As duas correntes citadas sobre a identidade de gênero podem remeter ao problema da discriminação e da violência que muitos homossexuais sofrem, sendo desrespeitados em sua dignidade humana. A diversidade das identidades, ao invés de gerar intolerância, pode gerar chances de se estabelecerem diálogos melhores entre tais vertentes. Desse modo, compreende-se, nesta pesquisa, que o respeito aspirado não será alcançado por intermédio da anu-

lação da diversidade entre homens e mulheres, mas, sim, ao conceber as diferenças como uma riqueza intelectual, sexual, psicológica, recíprocas, com a aceitação dessas diferenças sublinhadas, sobretudo, no pensamento pós-moderno.

Em relação à pós-modernidade, Bauman (2005) a discute, pensando a negação que a “sociedade líquida” faz às formas sociais mais estáveis até então concebidas. Para esse autor, isso pode ser tão perigoso quanto o fato de aceitar a liquidez dessas formas completamente. Ele aponta que as identidades fragmentadas nesse processo resultam de uma avalanche de interpelações: visões e costumes múltiplos que as mudanças culturais e tecnológicas trazem ao âmbito local e global. As respectivas contraposições podem levar ao que Bhabha considera acerca do outro: o “[...] outro nunca é simplesmente um aquilo Mesmo” (Bhabha, 2013, p. 95), quando se faz aqui referência às questões de igualdade e respeito com as diversas identidades.

Discorrer, desse modo, sobre as várias identidades socioculturais no ambiente educacional, torna-se uma chance de refletir sobre o respeito e a tolerância, não somente em relação à identidade sexual, mas também em relação aos diferentes perfis identitários que vão surgindo, por exemplo: alunos de um curso considerado inferior a outro pelo baixo nível de concorrência em um determinada instituição federal de ensino, além dos que não conseguem obter notas satisfatórias, ou alunos e professores que se encontram fragilizados pelas evidentes limitações culturais, psíquicas e físicas geradas na instabilidade do mundo pandêmico.

Além do mais, com a era digital marcada pelas *fake news*, pelo acúmulo de informações, traçam-se ciclos, os quais parecem levar também as instituições federais de ensino, juntamente com seus alunos e professores imbricados no mundo pandêmico e excludente, a se constituírem em novas identidades em um tipo de ensino-aprendizagem conduzido por novas logísticas (Santos, 2020). Daí

a busca de maior promoção – interação entre professores e alunos como sujeitos ativos desse processo e não como pessoas ofuscadas pelas políticas educacionais vigentes.

Diante disso, é possível dialogar com Hall (2013) em sua menção sobre a revolução cultural na Jamaica, quando ele indica o aparecimento do novo sujeito coletivo da raça negra em confronto com outras culturas dominantes. Isso comprova a capacidade que os grupos sociais ou indivíduos possuem para mudarem a própria história, a qual é escrita por pessoas em seus diversos grupos sociais. Percebe-se que é nessa movimentação identitária que o pensamento de Hall sobre cultura e identidade encontra-se com as concepções do sujeito dialógico de Bakhtin, marcado pela responsividade: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro” (Bakhtin, 2015, p. 341).

Nesse sentido, é significativo trazer a voz de Buber (Buber *apud* Milan e Aceti, 2002) ao considerar que uma experiência educativa ocorre pelo caminho das relações interpessoais, relações que podem ser inclusivas nessa rede de ensino-aprendizagem com imensas problemáticas. Para ele, o ato de “[...] educar significa fazer com que uma seleção do mundo possa agir sobre uma pessoa, por meio de outra pessoa [...]” (Buber *apud* Milan; Aceti, 2002, p. 31, p. 73), definindo a pessoa humana como um tesouro de eternas possibilidades”.

Dessa maneira, ressalta-se ainda que falar de relações é falar de discurso que possibilite os alunos refletirem, por exemplo, sobre a questão da violência, desde aqueles conflitos travados como o *bullying* existente em muitas escolas, até os dramáticos conflitos internacionais. A moldura desses obstáculos pode levar à busca de conceitos mais humanos, como se observa no discurso de Lubich, por ocasião da Jornada Mundial de Interdependência na Filadélfia, quando ela apresenta possibilidades de diálogo intercultural

pelo respeito à diversidade de identidades de cada povo em sua citação sobre o respeito às identidades culturais diante da violência e do terrorismo:

[...] Somos muitos a nos perguntar, hoje, de Nova York a Bogotá, de Roma a Nairobi, de Londres a Bagdá, se é possível viver num mundo de povos livres e iguais, unidos. Não só onde se respeite a identidade um do outro, mas também onde todos sejam solícitos frente às respectivas necessidades. A unidade dos povos, no respeito das mil e uma identidades, é o próprio objetivo da política, que a violência terrorista, a guerra, a injusta divisão dos recursos do mundo e as desigualdades sociais e culturais, parecem colocar hoje em discussão (Lubich, 2003, p. 1).

São palavras que parecem ressoar como uma voz apaziguadora no caos das tragédias causadas pela violência que destituiu os povos de seus direitos de expressarem suas várias identidades, seus direitos de terem recursos básicos para sobreviverem diante do quadro globalizante e veloz conduzido por quem detém o poder. Observa-se que o sujeito, na visão de Lubich, torna-se um agente de mudança pelos diálogos estabelecidos. Assim, pode-se vincular este trabalho com o pensamento dessa autora no sentido de que, aqui, busca-se mostrar uma proposta de tolerância e aceitação diante da questão da violência frequente.

A respectiva problemática pode formar um perfil de sujeito que traduz em qualquer ambiente, assim como na sala de aula, relações de insegurança, conflitos e desencontros, os quais podem contribuir para que uma série de identidades se constituam a partir de situações como essas, resultantes dos desequilíbrios sociais. Destaca-se, assim, que estudar as identidades, as quais podem oscilar em uma variedade de eventos, significa considerar o processo da alteridade, tendo em mente que o sujeito está em contínua renovação pelas palavras dos outros (Dutra, 2018).

Ainda sobre a identidade dos povos e dos grupos sociais, essa

identidade exprime-se pelo aparecimento de um sujeito em crise devido à corrente ideológica que a globalização, com seus diversos conceitos, favorece, pois “falar de identidade e de linguagem é transformar o sujeito numa palavra de intervalo no decurso de sua vida e de sua história e essa palavra comprometida não é senão o próprio sujeito por intermédio do discurso, por esse discurso inconsciente que nos habita e que é construído por um eu a partir de um outro, numa alteridade sem limites” (Deleuze; Parnet, 1996, p. 18 *apud* Scherer; Morales; Leclercq *apud* Coracini, 2003, p. 23-24).

O ensino da escrita era desconectado da realidade social. O texto escrito era tomado como um produto pronto e acabado, desconsiderando atividades que pudessem contribuir para as subjetividades dos sujeitos e gerando práticas de produção de textos, assim como de leitura, problemáticas e excludentes no que concerne à articulação com o social.

O fato de se pensar a identidade a partir das histórias que se cruzam, enfatiza o papel do uso da linguagem, como os autores tratam na citação acima, na constituição de um sujeito “irrepetível” no “intervalo” “de sua vida”. Embora constituído pelo outro, o sujeito é composto também por sua unicidade em um tempo limitado, cercado por discursos de uma determinada época. Considera-se que a alteridade não anula a individualidade nessa perspectiva da língua, mas a atualiza pelos significados trazidos pelos discursos que interessam a cada um, visto que,

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo ou de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (Volóchinov, 2017, p. 181).

Contribuições para um ensino de língua portuguesa dialógico

Como cada sujeito, nesse “sentido ideológico ou vivencial”, traduz a força que suas palavras possuem em seus diferentes modos de conceber o mundo, compreende-se, então, o surgimento dessas identidades plenas de significados, com seus discursos que circulam. No caso deste capítulo, abordou-se a realidade de ensino-aprendizagem remoto ou presencial de um Instituto Federal de ensino, o qual possui ações de ensino, pesquisa e extensão em inúmeras áreas do Ensino Médio integrado, técnico: Edificações, Mecânica, Eletrotécnica, Informática, Química, Telecomunicações, dentre outros; além de algumas licenciaturas e bacharelados.

Por essa razão, almeja-se viabilizar aos alunos e professores, desse espaço educacional mencionado, condições, ao menos em tese, de desenvolverem seus discursos por intermédio de temas que correspondam às situações de sua atualidade, aliados às exigências e interesses que possuem em ensinar-aprender os assuntos concernentes à língua portuguesa, sem fragmentação das respectivas ementas elaboradas pelo corpo docente dessas instituições públicas, cujo viés educativo fundamenta-se na disseminação e aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando uma formação do cidadão com inserção social, política, cultural e ética. (<https://ifce.edu.br/fortaleza>).

Sobre instituições como a mencionada acima, sabe-se que os eixos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) contemplam inclusive proposições acerca das causas sociais com um caráter inclusivo, o qual considera a variação identitária (<http://portal.mec.gov.br>).

Segundo grupos logísticos de apoio à implementação citada, é preciso recorrer a “um planejamento pedagógico colaborativo do corpo docente para que se estabeleçam “situações de aprendi-

zagem mais personalizadas”.¹³ Se o programa do PNLD solicita novas práticas, questiona-se, neste estudo, em que medida essas práticas, em um instituto federal de ensino, podem dialogar com a contemporaneidade e como o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no panorama atual, pode ocorrer contemplando os assuntos propostos nas respectivas ementas desses cursos tecnológicos.

Diante do pressuposto, este estudo busca demarcar três vias para aulas de língua portuguesa, em perspectiva dialógica, que poderá, nessa fase inicial do PNLD, facilitar a compreensão para as mudanças e resistências úteis aos desafios que se descortinam nesse processo de ensino-aprendizagem:

- Identitária-humanista – na qual pode, dentre outros, conter elementos como a aplicação de questionários, os quais possibilitem ao professor conhecimento sobre o perfil de seus alunos em várias dimensões, como a dimensão pessoal, familiar, estudantil;
- Linguística-argumentativa – a qual visa propiciar ao professor condições de expor aos alunos os assuntos das ementas desses cursos em seus níveis estruturais, composicionais e discursivos por meio dos gêneros discursivos argumentativos;
- Interativa-cultural – que se propõe a adequar os “projetos integradores” estabelecidos pelos novos livros à cultura local, bem como ao perfil da turma, o qual foi, de certa forma, conhecido pelo docente, na primeira via.

Essas três vias frisam o caráter humanista que pode ser promovido pelo estudo das identidades socioculturais nesse caminho

13 <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/mitos-e-verdades-sobre-o-continuum-curricular/>.

de ensino-aprendizagem da língua em perspectiva dialógica. Portanto, observa-se, neste estudo, que o entrelaçamento das ideias de Hall (2013), Volóchinov (2017), Bauman (2005), Bhabha (2013), Milan e Aceti (2002), Moita Lopes (2002), Boa Ventura (2020) e Lubich (2003) mostra uma interligação de pensamentos sobre a questão do respeito ao outro e da tolerância para com diversas identidades e subjetividades que se movimentam nos vários contextos socioculturais acrescidos de conceitos como alteridade, solidariedade, criticidade, os quais não deixam de ser um reflexo de uma série de linguagens oriundas da consciência de vários grupos sociais, inclusive alunos e professores, os quais podem se constituir como sujeitos responsivos ativos (Zozzoli, 2002) na era digital em expansão.

Considerações finais

O presente estudo sobre as identidades, no decorrer de seus contextos histórico-culturais, implica percepções multifacetadas sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, as quais acontecem por intermédio dos estudos culturais no viés da linguística aplicada. Na esteira da pós-modernidade, constata-se a oscilação dessas identidades antes consideradas consistentes e que, de forma paralela, podem aderir ou resistir à liquidez atual. Observa-se que, ao se depararem com esses conflitos, sem um pensar crítico, as sociedades contemporâneas podem simplesmente sucumbir. Por isso, é fundamental refletir sobre o que tais posições são e o que, de fato, podem gerar nos diversos âmbitos sociais e educacionais.

Diante do exposto, enfatiza-se a importância do estudo das identidades que se movem nas instâncias sociais, pelas relações das posições e posturas que se formam a partir das várias linguagens expressas pelos signos linguísticos, o que comprova a complexida-

de e a relação entre o universo identitário e o linguístico dialógico nas atuais tendências que traçam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como o do programa do PNLD. O estudo sobre as identidades socioculturais pode ser um modo de responder às demandas dessas tendências atuais vinculadas às proposições em vigor nesse programa citado.

Além disso, é preciso elaboração de práticas que estabeleçam consonância entre os aspectos sociológicos presentes nesse estudo das identidades socioculturais e a base de assuntos contemplados em suas ementas correspondentes. Para isso, esboça-se, por meio das três vias mencionadas – identitária-humanista, linguística-argumentativa e interativa-cultural –, uma configuração de ensino de língua portuguesa fundamentada na visão dialógica. Assim, a primeira via aborda uma relação mais tolerante entre as diversidades identitárias existentes entre professores e alunos.

A segunda via recomenda o uso dos gêneros argumentativos como suporte para língua em uso em seus níveis – estrutural, composicional e discursivo –, inserindo-os na realidade discursiva do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. E, por fim, a terceira via ressalta à adequação dos “projetos integradores” à cultura local, a qual pode favorecer o estudo das várias linguagens empregadas pelas subjetividades e identidades que vão se constituindo no painel de crises e descobertas em um clima de respeito, tolerância e compreensão em meio ao turbilhão de interpelações e incógnitas advindas desse tempo pandêmico digital.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição Francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução: Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEAUVOIR, S. de. *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris: Gallimard, 1983.

BHABHA, H. K. 1949. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BUBER, M. In MILAN Giuseppe; ACETI E.; DE BENI M. (Org.). *Educare all'incontro, la pedagogia de Martin Buber*. 4.ed. Roma: Città Nuova, 2002.

BUTLER, J. *Sex and gender in Simone de Beauvoir's second sex*. *Yale French Studies*, n. 72, p. 35-49, 1986. JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2930225>. Acesso em: 14 set. 2017.

CORACINI, M.J (Org.). *Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

DELEUZE; PARNET, 1996, p. 18 *apud* SCHERER; MORALES; LECLERQ. In: SCHERER; MORALES; LECLERQ. *Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003, p. 23-24.

DUTRA, D. M. *A constituição de identidades em discursos argumentativos produzidos por alunos de um instituto federal de ensino*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

EAGLETON, T. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Tradução: Maria Lúcia de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

- FOUCAULT, M. (1982/2004). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.: DP & A. Rio de Janeiro, 2006.
- HALL, S. *Da diáspora, identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende *et al.* 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- HICKS, S. R.C. *Explicando o pós-modernismo: ceticismo e socialismo, de Rosseau a Foucault*. Tradução: Silvana Vieira, São Paulo: Callis, 2011. <https://ifce.edu.br/fortaleza>. Acesso em 02 abr. 2022.
- LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- LIPPA, R. A. *Sex differences in sex drive, socio sexuality, and height across 53 nations: testing evolutionary and social structural theories*. Arch. Sex. Behav, New York, v. 38, n. 5, p. 631-651, 2009.
- LUBICH, C. *Mensagem de Chiara à primeira Jornada Mundial de Interdependência na Filadélfia*. Mollens: Centro Chiara Lubich, Movimento dos Focolares, 2003.
- MAUSS, 1974 *apud* COELHO, 2002, p. 132. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MILAN G.; ACETI E.; DE BENI Michele (Org.). *Educare all'incontro, la pedagogia de Martin Buber*. 4. ed. Roma: Città Nuova, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA L. L. P. da; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONEY, J. *Dr. Money and the boy with no penis: questions and answers about sexology and the Reimer case*. London: BBC 2010. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/sn/tvradio/programmes/horizon/dr_money_qa.shtml. Acesso em: 22 nov. 2015.

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/mitos-e-verdades-sobre-o-continuum-curricular/>. Acesso em 17 jan. 2022.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 jan. 2022.

PISSURNO, F. P. *Iluminismo*. 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/iluminismo/>. Acesso em: 3 jun. 2018.

REICH, W. *A revolução sexual*. (A. Blaustein, trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Original publicado em 1936.

RORTY, R. *Identidade Moral e autonomia privada: o caso de Foucault*. In: *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A. *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. Tradução: Cláudia Dorneles e outros. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, B. V.: *A universidade pós-pandêmica – OUTRAS PALAVRAS ALÉM DA MERCADORIA* por Boaventura de Sousa Santos Publicado 02/07/2020 às 20:51 - Atualizado 02/07/2020 às 21:06

SCHWARCZ, L. K. M. (Org.). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. SCHWARCZ, L. K. M.. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea* São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 173-244.

TADEI, E. M. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 22, p. 2-13, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e Produção Responsivas Ativas: indícios nas produções dos alunos. *In*: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). *Ler e Produzir*. Maceió: EDUFAL, 2002.

Letramento literário: possibilidades para o ensino de literatura a partir da obra "As batalhas do castelo", de Domingos Pellegrini

Sirlei Baima

Introdução

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/texto, de maneira que os sentidos do texto são atribuídos pelo leitor, relacionando-os a todos os demais significados pretendidos pelo autor, assim, os sentidos são construídos e reconstruídos mediante a essa relação (Lajolo, 2000; Geraldi, 2012).

É inegável o lugar de destaque da leitura na sociedade moderna, além do mais o domínio das habilidades leitoras corresponde ao primeiro passo para a inserção social dos sujeitos nos contextos em que vivem (Zilberman, 2009).

Mesmo ocupando lugar de destaque nas sociedades atuais, as políticas de avaliação em larga escala têm apontado um desempenho insatisfatório dos estudantes quanto ao domínio das habilidades leitoras de diversos textos e esse *déficit* é ainda maior em relação à leitura do texto literário (Zilberman, 2009; Cosson, 2014a).

Isso tem demonstrado a crise da leitura e, conseqüentemente, os problemas mais profundos das escolas brasileiras, a exemplo da ausência de políticas educacionais relacionadas à remuneração e qualificação docente, à conservação predial – incluindo espaços como salas de aula, bibliotecas, laboratórios – e a outras tecnologias digitais de apoio à aprendizagem (Zilberman, 2009).

Logo, se a crise da leitura advém da crise da escola, é importante que no processo de ensino-aprendizagem o trabalho voltado à leitura seja resgatado, principalmente, da leitura de literatura (Zilberman, 2009; Cosson, 2014).

Com efeito, a literatura é definida a partir do seu caráter ficcional, isto é, o aspecto literário pode ser evidenciado em um texto quando se lê uma produção ficcional; em síntese, o literário é “o resultado do ato de fingir” (Zappone, 2007, p. 52).

Nesse sentido, a leitura do texto literário permite aos estudantes o contato com materiais que mimetizam as relações do ser humano, os contornos sociais, físicos e históricos, de maneira a substituí-los (Zilberman, 2009).

Em virtude disso, a leitura de literatura permite que o leitor instaure uma relação privilegiada com o real e precisa ser preservada. Para isso, pode-se propor práticas de linguagem com vistas ao desenvolvimento do letramento literário (Zilberman, 2009; Cosson, 2014a).

E, a partir da adesão ao trabalho com a leitura literária, define-se letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, possibilitando aos alunos experiências humanizadoras (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Essa proposição justifica-se pelo interesse nas práticas de linguagem propostas no ensino-aprendizagem de língua materna. Por conta disso, a proposição está alicerçada na linguística aplicada, uma vez que se preocupa não só com as práticas de linguagem, mas também com as formas de repensar a vida social (Moita-Lopes, 2009).

Desse modo, busca-se solucionar problemas contextualizados ou, pelo menos, apontar caminhos para a superação de problemas socialmente relevantes, a exemplo da falta de consolidação das ha-

bilidades de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental (Rojó, 2006).

Para isso, adota-se a sequência básica, teorizada por Cosson, cuja organização se dá por uma série de estratégias encadeadas com o intuito de sistematizar a leitura literária a partir de fases – motivação, introdução, leitura e interpretação –, de modo a efetivar o ensino da literatura.

A sequência didática aqui apresentada destina-se aos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como base a obra *As batalhas do Castelo*, de Domingos Pellegrini, que compõe o acervo distribuído pelo Programa Rede de Letras, instituído pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (Seduc/AM).

Portanto, essa proposta objetiva apresentar possibilidades para o trabalho com a leitura literária em sala de aula no Ensino Fundamental, estando imbricada na perspectiva do letramento literário postulada por Rildo Cosson.

Leitura, literatura e letramento literário na escola

Desde a antiguidade até as sociedades modernas, a leitura assumiu um importante papel, primeiro, por ser “instrumento necessário ao funcionamento da sociedade” e, atualmente, pela possibilidade de “interlocução entre os indivíduos e seu meio social” (Zilberman, 2009, p. 23).

Diante do valor assumido pela leitura e de suas inúmeras definições, conceitos e concepções, adotamos nesta discussão a proposição de Lajolo, ao afirmar que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que

seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 2000, p. 59).

Nessa perspectiva, ler é um processo de interlocução entre leitor/autor, cujas significações são dadas pelo leitor, que possui um papel ativo no processo de leitura, de maneira a reconstruir os sentidos do texto, atribuindo-lhe significações (Geraldi, 2012).

Desse modo, afirma-se que o ato de ler “consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos como passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (Cosson, 2014a, p. 36).

Em outras palavras, a leitura se traduz como uma habilidade individual e social por se tratar de um processo de compartilhamento que permite aos sujeitos caminharem rumo a sua liberdade, possibilitando-lhes “a assimilação dos valores da sociedade” (Zilberman, 2009, p. 27).

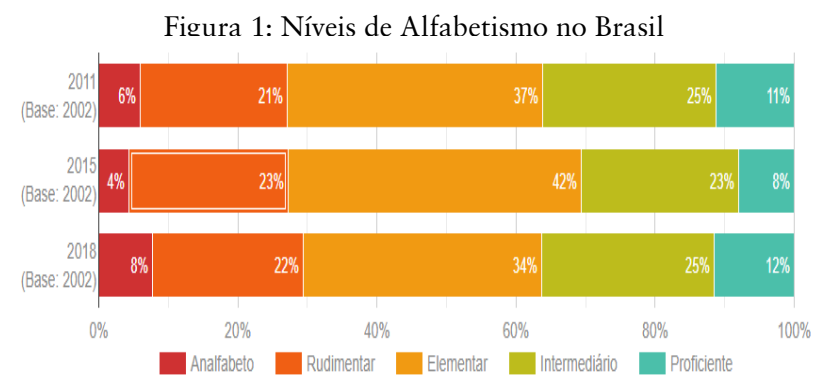
Por conta disso, ainda que a formação de um leitor competente seja responsabilidade da família, da sociedade e da escola, conforme preconiza a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), acredita-se que a escola é o espaço desencadeador do processo de democratização de saberes, inclusive, da leitura (Zilberman, 2009).

Isso se dá porque a escola pode possibilitar transformações e, dependendo das condições socioeconômicas e do nível de letramento das famílias, a escola, muitas vezes, é o único espaço no qual os estudantes terão contato com a leitura literária ou não literária (Zilberman, 2009).

Nesse sentido, a escola não pode negligenciar o trabalho com a leitura, visto que ela ainda é o lugar legitimado para desenvolver

aprendizagens significativas a partir de práticas de linguagem direcionadas à leitura (Zilberman, 2009).

Dito isso, os dados do Índice de Analfabetismo Funcional (INAF) elucidam que o domínio das habilidades de leitura no Brasil está abaixo do esperado para as populações de 15 a 64 anos, conforme Figura 1, a seguir:



Fonte: Inaf (2021).

Os dados de 2018 apontam que, em média, 64% dos brasileiros estão nos níveis analfabeto, rudimentar e/ou elementar de leitura, consistindo no desenvolvimento de habilidades simples que vão desde a não realização de tarefas simples que envolvem a leitura, perpassando pela localização de informações explícitas, até a comparação e a relação de informações (Inaf, 2018).

Além disso, fica evidenciado que 25% dos brasileiros encontram-se no nível intermediário de habilidades leitoras, os quais são capazes de realizar inferências, interpretar e elaborar sínteses de diversos textos, além de reconhecer evidências, argumentos e efeitos de sentidos de diversos textos (Inaf, 2018).

Em contrapartida, os dados de 2018 apontam que 12% dos brasileiros estão no nível proficiente de leitura, ou seja, aqueles

capazes de realizar ações complexas relacionadas à leitura, tais como compreensão de textos complexos, interpretação de gráficos e tabelas com mais de duas variáveis, reconhecimento de efeitos de sentido e uso de inferências (Inaf, 2018).

Diante disso, uma das ações possíveis é a oferta de um ensino que conduza o aluno a uma formação apropriada para a atuação social, e o domínio da leitura é uma das formas para consolidar essa atuação.

Entretanto, entre os educadores, surge o questionamento: como aprimorar as práticas de leitura? Quanto a isso, a saída seria a leitura de diversos textos de maneira formativa, seguindo as teorias atuais sobre a leitura, que nos dão rumos para a formação de um leitor competente (Cosson, 2014a).

Um leitor competente deve ser capaz de ler uma diversidade de textos, realizando a leitura de inúmeros modos e, a partir dela, conhecer, avaliar, interpretar, opinar, reconhecer, usar os efeitos de sentidos e inferências daquilo que se lê (Cosson, 2014a; Inaf, 2018).

Para isso, a prática de uma leitura efetiva e permanente deve ser uma constante, de modo que a literatura é o campo ideal para o estudante desenvolver essas habilidades, pois a leitura literária possibilita o contato com grande diversidade de textos, multiplicidade essa que permite ao leitor exercitar os diversos modos de ler (Cosson, 2014, p. 49).

Na concepção de Zilberman (2009), ler configura-se em uma relação com o real por possibilitar um convívio com a linguagem, travando um contínuo exercício interpretativo, no qual o leitor consegue preencher os vazios dentro de um texto literário e, ao fazê-lo, exige uma ativação de suas “vivências e imaginação” (Zilberman, 2009, p. 33).

A partir desse processo interpretativo, estabelece-se um diálogo entre autor, leitor, texto e contexto, acionando diversos conhe-

cimentos, levando o leitor a pensar, questionar sua própria identidade, os valores sociais, seus desejos, de forma a (re)construir suas identidades, traduzindo a leitura verdadeiramente formativa pautada no papel humanizador da literatura que auxilia na formação de sujeitos letrados (Cosson, 2014a).

Dessa feita, deve-se considerar que cabe à escola, em primeira instância, a função de letrar, isto é, desenvolver “um conjunto de práticas discursivas que envolvem o uso da leitura e da escrita” (Kleiman, 1995 *apud* Kleiman, 2010, p. 381).

É importante frisar que os letramentos, na vertente sociocultural, consideram os inúmeros letramentos em uma diversidade de usos sociais da leitura e da escrita, funciona como um elemento de inserção social que ultrapassa o simples ato de ler, visto que dá ao sujeito a capacidade de significar e ressignificar linguagens, utilizando-as para agir sobre o mundo (Street, 2014; Viana *et al.*, 2016; Kleiman, 2010).

Nessa perspectiva, o letramento literário é um importante elemento para a leitura efetiva de textos literários, com o intuito de auxiliar uma leitura crítica sobre o mundo, entendendo-o enquanto um processo de construção de sentidos (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

É importante frisar que esse processo não se inicia tampouco se finaliza na escola, mas, sim, acompanha o sujeito por toda a vida, de modo a construir e reconstruir percepções, experiências, identidades, transformando tais leituras em um “repertório cultural” (Paulino; Cosson, 2009, p. 68).

Portanto, o contato com a leitura literária é essencial para o desenvolvimento de qualquer ser humano, visto que possibilita formas únicas de atribuir “sentidos ao mundo e a nós mesmos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 70).

Todavia, o letramento literário requer práticas de leitura que promovam “o contato direto e constante com o texto literário”

(Paulino; Cosson, 2009, p. 74). Para essa tarefa, a escola deve propor atividades voltadas à prática de leitura literária atrelada à formação de leitores competentes.

Assim, o letramento literário é essencial no processo de desenvolver habilidades leitoras dos estudantes, levando-os à atuação social com capacidades para conhecer e articular de maneira proficiente as linguagens existentes no mundo (Cosson, 2014b).

A proposta de Rildo Cosson

A proposta de Cosson, teorizada na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, pode subsidiar as atividades voltadas para a leitura na perspectiva do letramento literário de modo a torná-lo um processo efetivo, o qual viabiliza o contato sistemático e constante com o texto literário.

Por isso, a obra apresenta uma série de estratégias para a sistematização do ensino da literatura, tornando-a significativa para a formação tanto de leitores, quanto de uma comunidade de leitores.

Para tanto, o autor apresenta as sequências básica e expandida que podem auxiliar sobremaneira a leitura na perspectiva do letramento literário. A sequência básica divide-se em: motivação, introdução, leitura e interpretação

Além disso, acrescenta-se à sequência expandida a primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão, sendo que ambas objetivam levar o aluno a refletir, de maneira mais ampliada, acerca do texto literário.

Tais sequências são estratégias organizadas em três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, que leva o aluno a aprender fazendo; a técnica do andaime, envolvendo pesquisas e projetos por parte dos alunos e, por fim, a técnica do *portfólio*, que visa ao re-

gistro das atividades de modo a acompanhar o progresso do aluno.

Sequência Didática Básica

De acordo com Cosson (2014b), a sequência básica trata-se de uma estratégia para o ensino de literatura em qualquer etapa da Educação básica, sendo que tal estratégia busca efetivar o ensino de literatura.

A partir disso, a leitura se torna um “movimento contínuo, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2014, p. 47-48).

Vale lembrar que a sequência básica se subdivide em motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é uma antecipação dos aspectos da obra, consiste em uma espécie de preparação para a leitura da obra (Cosson, 2014b).

Por sua vez, na introdução, deve-se apresentar brevemente o autor e a obra. A partir daí, inicia-se o processo de leitura subdividida em intervalos. Por fim, tem-se a interpretação, que ocorre em momentos distintos, o primeiro acompanha o processo de decifração visando ao encontro entre o leitor e a obra (Cosson, 2014b).

Já o segundo momento, busca externalizar a leitura por meio da “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2014, p. 65).

A sequência Didática: uma proposição sobre a obra "As batalhas do Castelo"

Considerando-se a experiência leitora dos discentes, selecio-

nou-se a novela literária *As batalhas do Castelo*, de autoria de Domingos Pellegrini, a ser aplicada para os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, por meio da Sequência Básica.

Essa narrativa se passa na Idade Média, versando sobre histórias de lutas e de superação das dificuldades baseadas no companheirismo, na confiança, no perdão, na humildade, na aceitação do outro; valores extremamente atuais e necessários para a vida em sociedade.

Por possibilitar debates relacionados às questões sociais, políticas e econômicas, a obra permite ao aluno discutir sobre os problemas do passado/presente, identificando valores essenciais para a convivência social, de modo a vivenciarem, nesse processo dialógico, o papel humanizador da literatura.

Para tanto, a sequência foi dividida em: motivação, introdução, leitura com quatro intervalos e a interpretação, a fim de nortear a leitura na perspectiva do letramento literário.

Motivação

Nessa etapa, o procedimento motivacional de apresentação da obra realizar-se-á pela atividade “O novo personagem”, na qual os alunos deverão relacionar determinados ambientes com as personagens pré-estabelecidas para que, divididos em sete grupos, os estudantes narrem os possíveis acontecimentos.

Para isso, serão sorteadas as personagens Bobo da Corte, Príncipe mais Novo, Príncipe mais Velho, Crianças abandonadas e idosas, Pernetas e Manetas e doenças, sendo uma para cada grupo. Os alunos deverão relacioná-las, com os ambientes apresentados a fim de produzirem uma narrativa curta.

Como a obra se passa no contexto medieval, a primeira imagem apresentada remete às construções medievais, a segunda e a terceira imagens devem dar a ideia de uma viagem representada, respectivamente, por uma mala e por caravelas ao mar.

Por sua vez, a quarta figura trata-se de um terreno inclinado e com muitas pedras para dar a noção das dificuldades; a quinta, remete a uma batalha medieval e, por fim, a sexta, versa sobre uma comemoração de uma equipe esportiva na tentativa de mostrar a superação das dificuldades, cabendo a cada grupo o registro e a leitura da produção da narrativa.

Introdução à leitura

No momento da introdução, deve-se apresentar a obra e o autor aos alunos. Para isso, deve-se realizar uma breve explanação sobre Domingos Pellegrini, mencionando sempre os aspectos biográficos mais relevantes.

Em seguida, é oportuno exibir as imagens das três últimas capas da obra para que eles as descrevam indicando seus aspectos semióticos, de modo a levantarem e registrarem hipóteses sobre a obra. Posteriormente, o professor deve ler as informações contidas na parte final da obra.

Nessa etapa, o professor deverá apresentar a narrativa, na qual um bobo da corte, após a morte do rei, recebe o título de duque. A partir daí, o *bobo-duque* prefere ser chamado de Bobuque e vai conduzir ao Castelo do Canto seus súditos indicados pelos príncipes: velhos, doentes e aleijados do reino, algumas crianças miseráveis e famintas e ex-prisioneiros.

Leitura

Após a introdução, segue-se a fase da leitura individual da novela por parte dos alunos, a ser desenvolvida tanto em sala de aula quanto em outros locais. Acredita-se na possibilidade de a leitura ser feita em sala de aula pelo professor e, a cada três ou dois capítulos lidos, deve-se propor intervalos subdivididos em quatro momentos.

Primeiro Intervalo

Após a leitura do primeiro e do segundo capítulos, os alunos devem analisar fotos de Sebastião Salgado (Figuras 2 e 3), fotos de moradores de rua em Manaus (Figuras 4 e 5), e, por fim, assistirem à reportagem sobre o projeto *The Street Store Manaus*.

Deve-se propor que os estudantes tracem um paralelo entre as personagens da obra e os valores sociais, a exemplo do respeito e da aceitação das diferenças, associados à postura do protagonista Bobuque ao aceitar seus súditos, reconhecendo o potencial de cada um.

Nessa atividade, o professor deve propor aos estudantes a descrição das imagens e o levantamento de hipóteses.

Figuras 2 e 3: Fotos de Sebastião Salgado



Fonte: Disponível em: www.google.com.br/search?q=fotos.

Depois das descrições e hipóteses levantadas, deve-se exibir as Figuras 4 e 5 e solicitar aos estudantes que as descrevam minuciosamente e levantem hipóteses sobre os motivos pelos quais tais pessoas moram na rua.

Além disso, é oportuno que os alunos destaquem as semelhanças entre as pessoas da foto e as personagens da narrativa, levando-os a perceber a temática da desigualdade social presente na obra e muito marcante na sociedade atual.

Figuras 4 e 5: Morador de Rua em Manaus



Fonte: Disponível em: www.google.com.br/search?q=fotos.

Nessa etapa, deve-se exibir a entrevista veiculada pela rede de televisão local, Acrítica, concedida pelo casal José Hilton e Lucia Silva (2015), na qual é apresentado o projeto *The Street Store Manaus*.

Em continuidade à sequência, apresenta-se aos alunos o projeto, o qual se trata de uma ação mundial, com surgimento na cidade do Cabo na África do Sul e que se espalhou por outros países, inclusive pelo Brasil. O referido projeto foi realizado em algumas capitais brasileiras, dentre elas Manaus.

Posteriormente, os alunos divididos em duplas devem conversar sobre as semelhanças entre as personagens da obra, as pessoas das fotos e do projeto *The Street Store Manaus*, com o intuito de relacionarem os valores essenciais para o convívio em sociedade encontrados na obra, bem como um tema comum entre as fotos de Salgado e a narrativa de Pellegrini.

Ao final, o professor deve comparar as respostas de cada dupla, promovendo uma discussão sobre as estratégias que podem ajudar os menos favorecidos, propondo junto aos estudantes ações práticas e exequíveis baseadas nos valores sociais.

Segundo Intervalo

Nesse intervalo, deve-se exibir aos alunos a imagem atual do impositômetro, bem como o valor dos tributos arrecadados até a data escolhida, a fim de que os alunos analisem esses dados coletivamente, repensando sobre a ética na política e a corrupção.

Deve-se realizar a análise comparando os problemas vividos pela sociedade amazonense e brasileira com o capítulo “Ao rei o que é do Rei”. Ainda nessa etapa, deve-se analisar a imagem do Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, associando-a ao capítulo “A Deus o que é de Deus”, de maneira a suscitar o respeito às manifestações religiosas.

Terceiro Intervalo

Analisar-se-á, nessa etapa, as personagens presentes na obra e os valores sociais que cada uma representa. Além disso, é im-

portante analisar a divisão social de classes percebidas na narrativa, relacionando-a à atual divisão de classes sociais, bem como aos problemas de saneamento básico, de desigualdades sociais, de doenças epidemiológicas presentes na era medieval que, ainda hoje, não foram superados nas sociedades contemporâneas.

É conveniente propor aos alunos a representação da divisão social na sociedade feudal escrevendo trechos da narrativa que a descreva, de modo a compará-la com a divisão socioeconômica atual.

Nessa etapa, os alunos devem reler o Capítulo 6, “Nuvens Negras”, a fim de listarem os problemas atuais ocasionados pela falta de higiene e pela falta de investimento público. Tendo essas informações como base, os discentes devem montar painéis com fotos e/ou reportagens que demonstrem essa situação tanto em sua própria cidade quanto nas demais cidades brasileiras.

Quarto Intervalo

Nesse intervalo, o professor deve propor aos alunos que destaquem os principais ensinamentos, a princípio do capítulo “Peste, ódio e guerra”, no qual o reino fica devastado pela peste negra e os príncipes se encontram para a batalha final no Castelo do Canto, e, por fim, no capítulo “O Sol”, que tematiza o recomeço daquele reino e dos moradores do Castelo do Canto.

Para isso, em grupo, os alunos devem recortar de jornais ou revistas os principais problemas que acometem a sociedade atual, os quais podem ser considerados “pestes, ódio e guerra”, de forma que cada grupo apresente possíveis soluções para minimizá-los, ressaltando a importância do recomeço para nossa sociedade.

Produção Final

Com o intuito de que os alunos realizem o processo interpretativo materializado, de modo a construírem sentidos mais expressivos, o docente deve propor-lhes a externalização da obra.

Para isso, deve ser solicitada a produção de vídeos que retratem os principais ensinamentos da obra a serem aplicados na sociedade atual. Como mecanismos de gravação, os alunos devem utilizar o próprio celular e editar os vídeos no programa de computador *Movie Maker*. Tais produções devem ser exibidas para as demais turmas em um evento específico organizado pela turma.

Considerações finais

Não há dúvidas do lugar de destaque dado à leitura nos diversos contextos sociais e contemporâneos, além do seu poder transformador da sociedade que dela necessita e faz uso. Por isso, essa função foi compartilhada com a escola que, com o passar do tempo, assumiu a responsabilidade primeira em desenvolver as capacidades dos cidadãos para tornarem-se leitores críticos capazes de pensar e transformar suas realidades.

Obviamente, para o desenvolvimento da leitura formativa tão desejada, há a necessidade de pautar o ensino na perspectiva do letramento, e a leitura literária se apresenta como um fator preponderante na função de desenvolver competências leitoras para a significação e ressignificação dessas linguagens.

Para isso, é necessário pensar em uma leitura emancipadora a ser desenvolvida desde o Ensino Fundamental. Nisso, o letramento literário pode ser adotado para preparar o aluno no desenvolvimento de uma leitura crítica sobre o mundo, sendo que a escola pode propiciar experiências significativas aos alunos, conduzindo-os ao reconhecimento do papel humanizador da literatura.

Diante dessa necessidade, a sequência didática ora proposta apresenta-se como possibilidade para se efetivar a leitura literária na perspectiva do letramento. Certamente, trata-se de um trabalho voltado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental – especificamente aos 7º, 8º e 9º anos –, podendo, no entanto, ser adequada às diversas realidades educacionais.

Portanto, estratégias de leituras sistemáticas do texto literário em sala de aula podem auxiliar tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento dos estudantes, a partir do letramento literário. Essa atividade pedagógica tem grande relevância, pois contribui para a formação de leitores competentes capazes de se articular proficientemente com o mundo e a linguagem.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 47. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

FOTOS. *Morador de Rua em Manaus*. Disponível em: www.google.com.br/search?q=fotos. Acesso em: 17 jul. 2015.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

INAF. *Índice de Alfabetismo no Brasil*. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2693>. Acesso em: 30 mai. 2016.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17- 37.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada à indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, p. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PELLEGRINI, D. *As Batalhas do Castelo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253- 276.

SALGADO, S. *Fotos de Sebastião*. Disponível em: www.google.com.br/search?q=fotos. Acesso em: 17 jul. 2015.

SILVA, J. H.; SILVA, L. *Entrevista concedida à TV Acrítica*. Manaus: 2015. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fphA9BQS-BCg>. Acesso em: 18 jul. 2015.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANNA, C. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.) . *Significados e ressignificações do letramento*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 471.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.

A pessoa negra em charges do Enade: uma análise dialógica

Rosana Taciana Portela

Introdução

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos(as) estudantes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão vinculados. O Exame, já instituído há 15 anos, desde 2004, tem o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação, tendo, como base, as diretrizes nacionais do curso, o conteúdo programático, bem como as habilidades e competências que devem ser adquiridas durante o processo formativo do(a) egresso(a).

De acordo com Dias-Sobrinho (2008), a avaliação tem, por função principal, fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos, entendidos como parte fundamental para a construção de saberes da ordem de processos reflexivos que possibilitam ações pedagógicas que produzam os sentidos a respeito dessas mesmas ações, das relações e das produções educativas. Espera-se que, pois, as avaliações estejam alinhadas às teorias e aos estudos da área em consonância, sobretudo, com as diretrizes que orientam os cursos.

Acreditamos que esse campo de discussão é imprescindível para que seja desenvolvida uma pesquisa que se debruce sobre a linguagem e as práticas sociais, uma vez que as charges, nesse contexto, desempenham um importante papel de crítica social dos

costumes, sentidos, valores, etc. Entendemos, ainda, que por meio da implementação de certos recursos de linguagem e da abordagem de temas sociais relevantes e, até mesmo conflitantes, esses gêneros, inseridos nas questões do Enade, trazem uma implicação para o saber esperado do(a) discente, bem como para a sua formação. Desse modo, a presença desse gênero no exame, pode ratificar o entendimento de que é necessário que o Professor de Língua Portuguesa – em formação inicial –, tenha um posicionamento social e crítico em sua atuação e que seu trabalho nas salas de aula seja voltado, também, a um viés mediador de produção de sentidos.

Geraldi (1996) destaca que a leitura alarga os horizontes de possibilidades de (re)construção de nossas próprias palavras de compreensão. Sendo assim, compreendemos que os(as) egressos(as) dos Cursos de Licenciatura em Letras-Português, bem como outros sujeitos, utilizam a leitura como um espaço de (re) construção e circulação de sentidos, constituindo sua própria subjetividade *através* dela e *por* ela (Geraldi, 1996).

Por se tratar de um texto que aborda diversos problemas corriqueiros, com uma visão caricata, muitas vezes bem-humorada e crítica, a charge é um gênero que tem sido utilizado com bastante frequência para exprimir as ideias e os temas que pautam a vida do homem em sociedade, assim como por mediar a compreensão para outros gêneros e, conseqüentemente, para outros textos, promovendo a construção de novos interesses e novas interpretações acerca dos mais diversos segmentos que constituem uma sociedade.

Diante do exposto, dedicamos uma observação mais atenta à presença de tais textos no exame em questão, mediante à perspectiva baseada nos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada. Esse campo de estudos tem se dedicado pelo atendimento às demandas sociais acerca da linguagem. Inicialmente, direcionava-se para questões de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou, mais precisamente, na língua inglesa. No entanto,

com o decorrer do tempo, a Linguística Aplicada tem voltado seus olhares a outros campos das ciências sociais e humanidades, desenvolvendo e promovendo inteligibilidades interdisciplinaridades em diversas áreas do conhecimento, ou seja, travando diálogos e perspectivas em várias pesquisas, permeando outros objetos de estudo do saber científico.

Sob à ótica dessa discussão, Moita-Lopes (2006), afirma, em relação às demandas que compreendem o campo das ciências sociais e humanidades, que as ciências sociais e humanas enfocam as questões de uso da linguagem, buscando:

[...] problematizá-las ou criar inteligibilidade sobre elas, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções (Moita-Lopes, 2006, p. 20).

É por essa razão, então, que as pesquisas feitas em Linguística Aplicada têm partido dos seguintes pressupostos: estudar a linguagem é estudar a sociedade; as práticas discursivas não são neutras; a construção dos sentidos se dá por múltiplos sistemas semióticos (Fabrício, 2006). Logo, é essa faceta da língua(gem) utilizada nos exames avaliativos que buscamos observar com as articulações/discussões propostas neste texto científico. Para isso, trabalhamos com a perspectiva científica da análise linguístico-discursiva bakhtiniana a qual pressupõe a:

[...] perspectiva da criação, da multiplicidade do significado e da valorização dos contextos de uso da linguagem para a compreensão do sentido instigou, na área da Linguística Aplicada,

o emprego de metodologias de análise do discurso que possibilitam a reflexão sobre essas interseções entre linguagem, cultura, sociedade e subjetividades (Fabrício, 2006, p. 58).

No âmbito da perspectiva da Análise do Discurso bakhtiniana, citada por Fabrício (2006), entendemos que o discurso (re) constrói socialmente o sentido, tal como é defendido por Maingueneau (2015), quando afirma que:

O sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa concepção de sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis (Maingueneau, 2015, p. 29).

Nesse sentido, “[...] os discursos constroem significados para a formação da subjetividade, dos valores, enfim, dos sentidos que refletem e refratam as interações sociais” (Volóchinov, 2017, p. 93). É, então, a partir dessa ideia que apresentamos, neste texto, a análise de uma charge constante na avaliação do Enade, em 2017 (Brasil, 2017). Nesse ínterim, indagamo-nos: Como o gênero charge é apresentado nas provas do Enade? Que significados de avaliação podem ser depreendidos pela forma como a charge é apresentada na questão do Enade? Que questões sociais são apresentadas nas provas através/por meio da charge? Que conhecimentos são requeridos, do(a) egresso(a) do Curso de Licenciatura em Letras-Português à compreensão dos textos apresentados em tirinhas e charges? São essas, pois, as questões que buscamos responder ao longo das análises, as quais são problematizadas em cada passo da análise no que se referem às implicações dessas questões quanto à formação professor-docente-pesquisador.

Entendemos, em suma, que a leitura de charges não se consagra como algo tão simples de ser feito. Por muitas vezes, é solicitado ao(à) estudante que, além de construir o significado das palavras, esse(a) tenha, também, o domínio da noção espacial e temporal dos personagens ali presentes, dos conhecimentos históricos, dos sociais, etc. Dessa forma, compreender a linguagem verbo-visual presente nesses enunciados torna-se uma junção de leituras feitas em diversos níveis no sentido de compreender as palavras, ler os aspectos não verbais e observar, com atenção, os elementos nela implícitos.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa (Ludke; André, 1986), dentro de uma perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2002), a partir do entendimento de que a fonte de dados de uma pesquisa é o texto (contexto), no qual o acontecimento emerge. Nesse sentido, Freitas (2002) aponta que:

As ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas (Freitas, 2002, p. 24).

Os estudos acerca da língua(gem) compreendem várias áreas do conhecimento e se fazem presentes tanto nas Ciências Naturais quanto nas Humanas e Sociais Aplicadas. A Linguística Aplicada mostra-se, pois, como um campo de estudo multidisciplinar que busca dar explicações a aspectos referentes à língua(gem). Nesse sentido, Moita-Lopes (2006) defende que a Linguística Aplicada deve ser compreendida “[...] não como disciplina, mas como área de estudo” (Moita-Lopes, 2006, p. 97).

Desse modo, concordamos que a Linguística Aplicada deve ser consagrada como uma ciência social que se volta para o estudo de situações de “[...] uso da linguagem enfrentada pelos participan-

tes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita-Lopes, 2006, p. 20). Moita-Lopes (1996) afirma ainda que, para se falar sobre a vida social contemporânea, a Linguística Aplicada se aproxima de áreas que “[...] focalizam o social como o político e a história” (Moita-Lopes, 1996, p. 96).

A proposta de realização desta pesquisa dialoga com essa perspectiva da Linguística Aplicada, emergindo-se enquanto uma pesquisa que busca responder a questões sociais sobre a temática da avaliação institucional de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Moita-Lopes (1996) pondera, também, que o conhecimento produzido pelo cientista que trabalha com a Linguística Aplicada deve ser responsivo à vida social. Daí, então, que emana a necessidade de entender a Linguística Aplicada enquanto uma área do saber híbrida e/ou mestiça, cujo limites “[...] estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral” (Moita-Lopes, 1996, p. 98). Somos lembrados por Moita-Lopes (1996), sobretudo, que “[...] como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram” (Moita-Lopes, 1996, p. 99).

Este trabalho está fundamentado em uma abordagem qualitativa, pois temos, como premissa primeira, a análise dos significados que os sujeitos dão às ações que se constroem no meio social ao qual ele está inserido (Chizzotti, 2001). Buscamos identificar e discutir, fundamentalmente, as questões já apresentadas e não apenas as quantificar, o que se insere no paradigma qualitativo interpretativista. Para isso, utilizamos uma análise discursiva de textos documentais. Nessa esteira, Ludke e André (1986) salientam-nos que:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke; André, 1986, p. 38).

Já Chizzotti (2001) defende que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Há, nessa relação, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para Chizzotti (2001), o objeto não é dado inerte, tampouco neutro. A pesquisa, vista por essa ótica, é o “[...] desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (Chizzotti, 2001, p. 80). Nesse sentido, ao voltarmos o olhar à questão que se utiliza de uma charge na prova do Enade, entendemos que não se trata de um objeto neutro. Charges, sobretudo, apresentam-se enquanto enunciados repletos de sentidos e “[...] só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito)” (Bakhtin, 2018, p. 328).

Freitas (2007) propõe uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, a qual se caracteriza por ter, como fonte de dados, o texto (contexto); o acontecimento, pensando, assim, nos pressupostos que emergem dessa materialidade textual. Para Freitas (2007), as questões formuladas às indagações propostas em uma pesquisa científica se orientam para a compreensão dos fenômenos no âmbito de sua totalidade e, é claro, em seu acontecimento histórico. As reflexões de Freitas (2007) aproximam-se dos pressupostos defendidos por Mikhail Bakhtin, quando defende que a pesquisa possui um caráter dialógico:

Considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos. Saliencia o valor da compreensão construída a partir dos textos signos criados pelo homem, portanto, assinalando o caráter interpretativo dos sentidos construídos (Freitas, 2007, p. 28).

Para Freitas (2007), a pesquisa na área das ciências humanas deve ser focalizada na perspectiva ética de que o encontro do texto com o contexto – do que está dado com o que está sendo criado como uma resposta – é um encontro de dois sujeitos (Freitas, 2007). Nesse sentido, a pesquisa não se limita apenas à descrição, mas procura as relações possíveis entre elementos sociais e históricos, buscando integrar o individual e o social (Freitas, 2007).

Apresentamos uma análise dialógica, relacionando os diversos sentidos que circulam em determinado contexto sócio-histórico-cultural, refletidos a partir da construção do enunciado verbo-visual. Nessa relação, Volóchinov (2017) nos diz que “[...] os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (Volóchinov, 2017, p. 197). Tomando como base a teoria dialógica de Bakhtin, relacionamos a materialidade verbo-visual do enunciado, analisando a tensão constante e presente nas escolhas de seu enunciador no processo de formulação.

Assumimos que, a partir da interrelação entre a nossa própria visão de mundo, os juízos de valor, as emoções e os enunciados verbo-visuais apresentados no exame, construiremos, em um movimento de análise, os sentidos inscritos na formulação da charge, revelando as relações dialógicas presentes no âmbito dessa construção analítica. Desse modo, esta pesquisa se configura enquanto uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Como pesquisadores,

não podemos nos abster de nosso objeto de estudo, uma vez que a própria constituição do objeto estudado dependerá, fundamentalmente, de nosso atravessamento/visão de mundo o qual nos constitui enquanto sujeitos.

Bakhtin (2011) considera a exotopia como o deslocamento de um lugar para o outro. O movimento exotópico é compreendido como a ação do sujeito que se desloca no espaço em que se situa. No entanto, o espaço, para Bakhtin (2011), é mais que um lugar físico, é um espaço social, histórico e cultural.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele, *e depois retornar ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele*, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23, grifos nossos).

Com base nisso, entendemos que o cerne desta pesquisa se constitui como um ato exotópico em que nós, enquanto sujeitos pesquisadores, deslocamo-nos para o contexto avaliativo. O contexto social e histórico já não é o mesmo, contudo, a análise é feita em uma tentativa de nos colocar no lugar do(a) estudante. Nesse movimento de deslocamento para o lugar do outro, procuramos nos voltar para o lugar social, em suma, às relações ideológicas ali presentificadas. Vale destacar, portanto, que esse movimento não se constitui enquanto uma negação do nosso olhar de pesquisador, pois o movimento exotópico exige um retorno para o nosso próprio lugar de constituição, conforme destaque feito nas palavras de Bakhtin (2011), e um olhar mais atento e aprofundado com os preceitos estabelecidos pelos olhares de pesquisador e do lugar social de pesquisador.

O gênero discursivo

Para Bakhtin (2011), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Desse modo, as formas de uso da linguagem são tão variadas quanto a variedade das atividades humanas. As formas e usos da linguagem se diferenciam, levando-se em conta as condições específicas de produção em que se inserem/inscrevem. Sendo assim, de acordo com a necessidade comunicacional, os tipos relativamente estáveis de enunciado são determinados como gêneros do discurso, uma vez que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo (Bakhtin, 2011, p. 262).

Bakhtin (2011) não propõe uma análise sistêmica dos gêneros, tampouco se dedica a apresentá-los como estruturas formais estáticas, finalizadas, mas, sim, enquanto estruturas sujeitas a mudanças de acordo com as necessidades humanas de comunicação. São, sobretudo, as necessidades comunicacionais, surgidas a partir das relações humanas, que estabelecem os tipos de enunciados a serem utilizados, fazendo, assim, surgir novas formas relativamente estáveis de comunicação. Essas formas estáveis de enunciados são relativamente flexíveis em relação aos elementos que o constituem, já que seguem determinações específicas estabelecidas pelas situações de uso (Bakhtin, 2011).

Todas essas formas de interação discursiva (sínica em sentido amplo) estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social (Volóchinov, 2017, p. 108).

Em sua obra *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) nos apresenta a explicação da distinção entre oração e enunciado concreto. Sobre os enunciados, Bakhtin (2016) afirma que são “[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Já a oração “[...] não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal), nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante” (Bakhtin, 2016, p. 33). Partindo da distinção entre enunciado concreto e oração, Bakhtin (2016) apresenta o dialogismo como constitutivo da língua(gem) verbal.

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros do discurso – tipos estáveis de enunciados –, são indissolúvelmente constituídos por conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais. Tais elementos refletem as condições e as especificidades de cada campo de atividade humana. Desse modo, pode-se verificar, em cada um deles, a constituição do dialogismo. Para compreender o sentido de estilo, é importante embasar-se na diversidade dos gêneros do discurso. Nem todos os gêneros são propícios a refletirem a(s) individualidade(s) do(s) falante(s). Nos gêneros da literatura de ficção, por exemplo, “[...] o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 16). Com isso, o estilo é considerado como epifenômeno do enunciado.

Já a construção composicional, por outro lado, obedece ao mesmo funcionamento dialógico da linguagem verbal e, desse modo, pode ser caracterizada por sua constituição enquanto um produto de relações dialógicas. Bakhtin (2016) apresenta questões tais como: “A quem se destina o enunciado?”, “Como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários?”, “Qual é a força e a influência deles no enunciado?” (Ba-

khtin, 2016, p. 63). Nesse sentido, essas perguntas são essenciais à compreensão da (re)construção composicional.

O conteúdo temático de um gênero discursivo se compõe a partir da circulação de um tema e do modo como ele é afetado pelos diferentes campos da atividade humana e, além disso, afetados pela forma como são estabelecidas as conexões entre os diversos temas sociais e científicos. Bakhtin (2011) nos enfatiza que “[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo” (Bakhtin, 2011, p. 282). Desse modo, podemos afirmar que o discurso é moldado pelo gênero em uso, independentemente do tipo de situação de uso da língua(-gem). Bakhtin (2011) ressalta, ainda, que estabelecemos o contato com os gêneros do mesmo modo que estabelecemos o contato com a língua materna. Consequentemente, o aprendizado do uso dos gêneros ocorre de maneira natural, do mesmo modo que acontece o aprendizado da língua materna.

Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2011, p. 263) lembra a importância de diferenciar os primários (simples) e os secundários (complexos). Os gêneros secundários (romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie) são os que apresentam grande complexidade em sua construção, pois surgem de um convívio cultural mais complexo e organizado. Já os gêneros primários, formam-se a partir das condições imediatas de comunicação, tais como os diálogos do cotidiano. Desse modo, para Bakhtin (2016):

A diferença entre os gêneros (ideológicos) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio de análise de ambas modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (Bakhtin, 2016, p. 15).

Os gêneros primários integram os secundários, perdendo, nesse processo, “[...] o vínculo imediato com a realidade concreta e os reais enunciados alheios” (Bakhtin, 2016, p. 15), deixando de fazer parte da vida cotidiana. Com base nas afirmações de Bakhtin (2016), afirmamos que as charges e as tirinhas se enquadram nessas conceituações teórico-metodológicas e podem ser consideradas como gêneros secundários artísticos, surgidos a partir de relações sociais bastante complexas e, sobretudo, ideológicas. As charges trazem, em sua composição, gêneros primários, tais como a reprodução de diálogos, além de outros gêneros secundários.

Nesses termos, Brait e Pistori (2012) ressaltam que “[...] o conceito de gêneros implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências não podem ser ignoradas” (Brait; Pistori, 2012, p. 376). Brait e Pistori (2012) retomam um trecho da obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, em que Bakhtin (2008) faz uma importante afirmação acerca dos novos gêneros.

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...]. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade (Bakhtin, 2008, p. 340 *apud* Brait; Pistori, 2012, p. 377).

Brait e Pistori (2012) relatam acerca dos e-mails, blogs, twittes, chats, destacando sua atualidade, inovação e, sobretudo, sua dimensão individual e coletiva. Chamam a atenção principalmente para o fato de que, se estudados isoladamente, tais dispositivos podem ser entendidos a partir de sua própria estrutura, das exigên-

cias de suporte e avanços tecnológicos. No entanto, se estudados no corpo da tradição à qual pertencem, dirão muito mais sobre os sujeitos que os utilizam e o modo como neles se constituem e, também, sobre a sociedade contemporânea e suas formas de enfrentar a vida social.

Bakhtin (2011) estabelece uma diferenciação entre as formas arquitetônicas e as formas composicionais. Desse modo, para Brait e Pistori (2012), é possível compreender a forma arquitetônica enquanto um plano do texto, em suas condições concretas de vida, interdependência, relações, posições dialógicas e valorativas. A forma composicional, por sua vez, seria o material verbal utilizado. Sendo assim, o estudo de gênero discursivo deve levar em conta, segundo Brait e Pistori (2012), a composição arquitetônica dos textos.

Brait e Pistori (2012), apresentam, ainda, um relevante aspecto do gênero discursivo: este se define por sua dupla orientação da realidade. A primeira orientação feita por Brait e Pistori (2012) diz respeito ao tempo, ao espaço e à esfera ideológica a que o gênero discursivo se filia. A segunda orientação, pois, dá-se a partir do interior do gênero, relacionada a formas, estruturas e conteúdos temáticos do enunciado em sua totalidade e composição significativa e constitutiva.

Desse modo, Bakhtin (2016) afirma que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26). Com base nisso, podemos retomar a ideia de que as charges e as tirinhas são gêneros compostos por discursos primários entre outros, dialogando sempre com os demais discursos que circulam na sociedade, evidenciando, assim, o caráter dialógico da linguagem.

A charge

Para pensar o conceito de charge, definimos, primeiramente, a ideia de texto. Afinal, faz-se necessário entender que um texto não é um amontoado de palavras e/ou imagens. Para o embasamento teórico desta seção, apresentamos categorias textuais a fim de destacá-las na análise enquanto elementos que compõem a estrutura do texto-discurso, mas não nos detemos na perspectiva textual, uma vez que ela servirá de ancoragem às reflexões presentes na composição deste trabalho.

Nesse sentido, tem-se uma conceituação possível para texto, elaborada por Cavalcante (2010), apresentada e reiterada por Ramos (2012), afirmando que:

A produção de linguagem verbal e não verbal constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos no momento da interação verbal (Cavalcante, 2010, p. 09 *apud* Ramos, 2012, p. 744).

Cavalcante (2010) trabalha com um conceito de texto que inclui, tanto a linguagem verbal, quanto a não verbal. Desse modo, é possível utilizar a mesma conceituação de texto para os enunciados verbo-visuais, aos quais nos detemos em analisar.

Nesse sentido, de acordo com Koch (2006, p. 14), a coerência é o modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, constituem, em virtude de uma construção de interlocutores, uma configuração vinculadora de sentido. Já a

coesão, dá ao texto o caráter de “tessitura”, em que se estabelecem relações de sentido, refere-se ao modo como as palavras estão ligadas entre si dentro de uma sequência, pode ser referencial (ligada ao dado) e, também, sequencial (ligada ao novo) (Koch, 2006).

Romualdo (2000) expressa que as charges são textos coerentes e coesos. Para Romualdo (2000), charge é um “[...] texto visual humorístico que critica um personagem, fato ou acontecimento político específico” (Romualdo, 2000, p. 05). Outro importante fator de textualização no estudo da charge é a intertextualidade. Marcuschi (2008) afirma que “[...] a intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantém com outros textos” (Marcuschi, 2008, p. 130 *apud* Rocha; Silva, 2017, p. 39).

Ramos (2012) ressalta que a relação intertextual é um dos elementos constituintes da charge. Desse modo, para a compreensão dos sentidos de uma charge, é importante saber que ela estabelece relações com outros textos e/ou discursos que circulam socialmente, ou seja, a charge promove sua reflexão sobre a realidade a partir dos acontecimentos sociais e dos discursos produzidos em torno desses acontecimentos. Outro fator que interfere na construção da coerência e, também, no sentido do texto, é a informatividade. Sobre esse aspecto, Koch e Travaglia (2015) afirmam que:

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na de-

pendência da situação comunicativa (Koch; Travaglia, 2015, p. 88 *apud* Rocha; Silva, 2017, p. 41).

A informatividade é fortemente presente nas charges, pois é um gênero que tem como característica principal servir aos preceitos das discussões sociais e tem abordado diversos temas, tais como: preconceitos, violência, corrupção. E, por meio de um olhar crítico, mordaz e cômico, tem trazido, à luz das discussões contemporâneas, temas emergentes e necessários. Sim, é possível rir de situações difíceis, rir do que não é geralmente aceito, convencional e/ou louvável em uma dada sociedade. Rir, sobretudo daquilo que foge aos padrões de uma sociedade, é um modo de criticar e acender um foco sobre tais questões sociais.

O humor tem o poder de exercitar, no leitor, o senso crítico por meio da leitura de todos os elementos ali presentes. Contribui-se, assim, para a formação de um cidadão mais observador e mais atento às situações que o cerca no dia a dia. Mediante o jogo de palavras e ideias presentes nos elementos gráficos e textuais, ora mostrados explicitamente, ora omitidos, o leitor é capaz de identificar os problemas sociais ali abordados. É essa capacidade de apreensão dos sentidos críticos que o Enade demonstra aguardar do(a) estudante de Licenciatura em Letras-Português, ao fazer uso das charges nas provas analisadas nesta pesquisa.

Uma das características mais expressivas na charge é a sua contundente crítica social. Frequentemente, a charge traz, em seu bojo, informações vindas dos acontecimentos sociais recentes. Dessa forma, à sua composição, o chargista faz uso de fatos presentes na memória coletiva social. Possenti (2010) afirma que a interpretação das charges requer a recuperação dos enunciados e/ou fatos, comumente veiculados pela imprensa e demais veículos, que motivaram sua criação. Para a compreensão do sentido da charge, é necessário dispor das informações que circulam na so-

cidade. Desse modo, é importante que o(a) professor(a) em formação mantenha-se sempre bem informado acerca dos noticiários diários, dentre outros meios de informação e comunicação.

Tanto o assunto abordado e os personagens representados quanto os traços utilizados para a feitura do desenho, todos esses aspectos fornecem “pistas” para a compreensão totalitária da mensagem expressa na charge. Nada deve escapar da observação feita por parte do(a) leitor(a). Como vimos anteriormente, inicialmente, as charges eram apresentadas sempre em jornais e, por isso, eram consideradas como sendo textos jornalísticos. No entanto, Possenti (2010) destaca que:

Embora as charges tenham se propagado e se consolidado nos jornais impressos, verifica-se uma peculiar expansão delas neste século: além de jornais virtuais, passaram a ser veiculadas em sites exclusivos e blogs de chargistas, entre outros (Possenti, 2010, p. 32).

Desse modo, é possível afirmar que, atualmente, as charges extrapolaram os moldes dos jornais e, de certo modo, das mídias impressas e estão cada vez mais presentes nos mais variados suportes, sejam físicos e/ou digitais, fazendo parte do dia a dia de toda a sociedade em todas as classes sociais.

Os elementos composicionais de uma charge, por exemplo, podem ser divididos em três categorias: a) Elementos Visuais; b) Elementos Textuais e, c) Elementos Extratextuais. Cada uma dessas categorias estabelece uma correlação com as demais e são responsáveis pelos efeitos de sentido que podem ser apreendidos pelo(a) leitor(a). Diante do exposto, apresentamos uma charge retirada do Enade (Brasil, 2017) para o Curso de Licenciatura em Letras-Português, em 2017.

A análise

Figura 1: Charge “Dia da Consciência Negra”

QUESTÃO DISCURSIVA 05

TEXTO 1



Disponível em: <<http://www.humorpolitico.com.br>>. Acesso em: 1 set. 2017 (adaptado).

Fonte: Enade (2000).

Figura 2: Poema

TEXTO 2

Essa negra fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no banguê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafunê,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco”.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
“minha mãe me penteou
minha madrastra me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou”.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
Chamando a negra Fulô!
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?
— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoiatar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!!

LIMA, J. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 (adaptado).

Fonte: Enade (2017).

Figura 3 – Questão 01

Considerando que o trabalho de leitura na educação básica visa ao letramento crítico e à discussão das representações acerca de diferenças de sexo, de gênero, de raça e de classe social, redija um texto estabelecendo pontos de aproximação e distanciamento entre os textos 1 e 2. Em seu texto, aborde:

- dois aspectos (temáticos e/ou formais) que fundamentam uma leitura comparativa das obras; (valor: 5,0 pontos)
- uma estratégia de leitura para a abordagem dos dois textos em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico do estudante. (valor: 5,0 pontos)

Fonte: Enade (2017).

Descrição de imagem da charge 05 “Dia da Consciência Negra”

Início da Descrição: Na imagem, vemos a representação de uma praia. Na parte superior lemos: “Feriado: Dia da Consciência Negra”, com letras maiúsculas em cor vermelha. Abaixo da legenda, vemos uma faixa contendo a silhueta de vários edifícios, todos em tons de amarelo-claro. Três coqueiros separam os edifícios de uma massa de pessoas que estão posicionadas na areia da praia. Praticamente toda a faixa de areia está coberta com pessoas de pele branca, muitas deitadas ao sol, muitas em pé, a brincar, rir, ler jornal e jogar. Vemos, ainda, muitos guarda-sóis. Na parte inferior direita da imagem, ao final da faixa de areia, próximo ao mar, três homens negros carregam utensílios para vendas. Apresentam um olhar esbugalhado e parecem gritar em direção à multidão da areia. **Fim da Descrição.**

Dentre os elementos composicionais da charge é possível destacar:

Quadro 1: Elementos da Charge “Dia da Consciência Negra”

Elementos Composicionais	Charge “Dia Da Consciência Negra”
Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Praia com areia cheia de pessoas brancas em situação de lazer • Quatro pessoas negras trabalhando com vendas • Silhueta de prédios • Pegadas na areia

Verbais	<ul style="list-style-type: none"> • Feriado: Dia da Consciência Negra
Extraverbais	<ul style="list-style-type: none"> • Dia da Consciência Negra • Relações Étnico-raciais • Relações trabalhistas • Racismo estrutural da sociedade • Intertextualidade

Fonte: A Autor (2022).

A charge é apresentada em uma questão aberta que solicita que o(a) estudante estabeleça a intertextualidade entre a imagem e o poema “Essa Negra Fulô”, de Jorge de Lima (1980), elencando os aspectos temáticos e formais de ambos os textos. Os homens negros que vendem mercadorias na praia e a negra Fulô – de Jorge de Lima (1980), Texto 2 –, cuja função é estar à disposição para servir a todos os desejos da Sinhá, além de ser associada a todos os trabalhos da casa. Percebe-se, também, a predominância de abordagem do homem negro com base no olhar do homem branco; é, pois, o dominado sendo representado pelo olhar do dominador. A questão dialoga com a formação docente e, em sua formulação, faz remissão ao letramento crítico, categoria teórica bastante conhecida do(a) estudante do Curso de Licenciatura em Letras-Português.

Ao observar a charge em questão, percebe-se a abordagem do estereótipo do homem negro, nada menos que uma questão de cunho racial. A figura do homem negro está ligada aos serviços informais e braçais, em uma atitude de servidão aos homens brancos ali presentes, sendo, a maioria, em um espaço de lazer. Temos presente, aqui, a dicotomia Trabalho \times lazer. Homens negros trabalham em um feriado dedicado “a eles”, enquanto homens brancos se divertem, tiram folga. É possível observar, também, uma postura crítica histórico-social sobre a desigualdade que gera estereó-

tipos, os quais fomentam o preconceito racial, que, infelizmente, permeia as mais diversas esferas e situações de nossa sociedade e apresenta o homem negro, quase sempre, de uma forma inferior em relação ao homem branco. O estudante pode entender que a imagem demonstra uma visão de associação do homem negro ao trabalho braçal e servil e que, muitas vezes, é considerado como um sujeito inferior pela tradição histórico-cultural que permeia as sociedades.

Para compreender a charge de Angeli-Filho (2017), o(a) estudante necessita perceber a ironia ao se retratar o dia de comemoração da consciência negra. Instituído como feriado nacional pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, por meio do Projeto de Lei n. 296/2015, o Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2015) foi instituído para que se reconhecesse e se efetivasse a importância dos descendentes africanos à história brasileira e de sua importância para a construção da sociedade genuinamente brasileira e, mais ainda, para funcionar como momento de reflexão das condições sócio-históricas enfrentadas pela comunidade negra. O dia escolhido, 20 de novembro, foi o dia da morte de Zumbi dos Palmares, importante nome na luta da comunidade negra. No entanto, como vemos na charge, o feriado tem servido, em muitas situações, para asseverar ainda mais a discrepante diferença entre pessoas negras e pessoas brancas.

Para Brait (2008), “[...] no caso da ironia, o enunciador qualifica o enunciatário como capaz de perceber o índice e participar da construção da significação irônica” (Brait, 2008, p. 62 *apud* Aguiar, 2012, p. 146). Dessa forma, solicita-se, do(a) egresso(a) do Curso de Licenciatura em Letras-Português, a capacidade de compreender a ironia presente na composição do texto.

Por meio da questão apresentada, é possível perceber que, em relação aos aspectos temáticos de ambos os textos, esperava-se

que o(a) estudante expressasse uma postura crítica sobre preconceito racial, valoração negativa em relação ao homem negro na cultura brasileira; associação do homem negro ao sujeito serviçal; visão predominantemente eurocêntrica do homem negro; ironia e, também, hipocrisia. Em relação aos aspectos formais, esperava-se que o(a) estudante apontasse, como semelhanças, a linguagem em sua forma coloquial nos dois textos; caracterização semelhante dos “personagens” componentes dos dois textos; bem como as estratégias de leitura e as estratégias de compreensão leitora.

A partir dos temas abordados nessa questão, consideramos que há um certo direcionamento para a necessidade de posicionamento crítico-social que se espera do(a) egresso(a) do Curso de Licenciatura em Letras-Português, o que dialoga com a proposta de currículos mais abertos e transdisciplinares para a educação superior. Além disso, a abordagem desses temas, em sala de aula, é determinada por lei, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a saber: a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP), n. 1, de 30 de maio de 2012 (Brasil, 2012).

Com a obrigatoriedade da inserção transversal desses e de outros temas nas discussões presentes nas salas de aula, principalmente dos Cursos de Licenciatura, espera-se um posicionamento crítico do(a) egresso(a), futuro(a) professor(a) de Língua Portuguesa. A questão dialoga avaliativamente com o perfil esperado desse profissional, que é o de um sujeito socialmente crítico e engajado nas questões histórico-político-sociais presentes no cotidiano da sociedade brasileira na qual se insere.

A discussão dos temas transversais, no caso dessa emergente questão, direitos humanos, questões de gêneros e, sobretudo, ét-

nico-raciais, é vista como uma forma de estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos apreendidos nas disciplinas, bem como de questões emergentes no processo aquisição de conhecimento da vida do homem em sociedade. Para estabelecer a correlação entre o poema e a charge, o(a) estudante de Letras-Português precisa lançar mão de várias estratégias de compreensão e de leitura para auxiliá-lo no processo de (re)(des)construção do(s) sentido(s) do texto. Desse modo, propomos que o seu leitor reflita criticamente sobre o texto, articulando ideias/sentido(s) do texto à compreensão do contexto, seja social, político e/ou econômico. Sobre esse processo de construção social de sentido, Bakhtin e Volóchinov (1981) afirmam que:

Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável neste processo (Bakhtin; Volóchinov, 1981, p. 136).

Desse modo, a cada nova leitura desses textos, novos sentidos serão (re)construídos. Com isso, pode-se perceber que as relações dialógicas da língua(gem), dos discursos e dos efeitos de sentido, presentes nesses enunciados, ocorrerão de formas diferenciadas a depender, dentre outros aspectos, dos conhecimentos prévios adquiridos em outros contextos pelo(a) leitor(a), de sua visão de mundo e, sobretudo, de seus ideais sócio-históricos e político-ideológicos.

Considerações finais

A avaliação de desempenho institucional precisa cumprir um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e

igualitária, quer do ponto de vista do controle social da utilização de recursos públicos, ou referente ao processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional de nível superior. No entanto, para que isso ocorra, torna-se necessário investir em um olhar voltado a essas questões a fim de que haja a identificação de potenciais ajustes e, conseqüentemente, reflexões voltadas para a tomada de novas decisões que contribuam para a melhoria do contexto educacional brasileiro como um todo.

Na questão analisada nesta pesquisa, a charge é utilizada em comparação com um outro texto (de caráter verbal) para que, a partir dessa comparação entre (com)textos e realidades, sejam estabelecidas proposições de múltipla escolha. A questão solicita que o(a) estudante de Letras-Português redija um texto acerca da temática que se relaciona com os textos apresentados para a sua análise crítica.

Quanto aos conhecimentos e os saberes requeridos dos(as) estudantes de Letras-Português, percebemos, pois, que há uma demanda acerca do posicionamento crítico-reflexivo concernente aos preceitos histórico-sociais apresentados nas questões que evidenciam a (re)construção dos enunciados, tanto de ordem social e política quanto de ordem semântica. Acreditamos, desse modo, que a própria característica crítica do gênero em questão contribui para isso. Há, assim, as investidas sociais que se apresentam mediante às questões em análise, as quais dizem respeito ao racismo estrutural, à desigualdade social e, sobretudo, ao trabalho escravo.

A língua(gem) foi tomada enquanto um pano de fundo para a tessitura desta pesquisa. Utilizamos, assim, levando em consideração, todos os seus aspectos sociais, históricos, ideológicos e dialógicos. Os enunciados verbo-visuais, mais especificamente as charges e as tirinhas, observados nesta pesquisa a partir de seu uso em questões de um exame avaliativo, tal como o Enade, mostra-

ram um leque de possibilidades de (re)construção de sentido(s) que não se esgotam em si mesmas.

Referências

AGUIAR, Vania Maria Medeiros de Fazio; PUZZO, Miriam Bauab. O dialogismo na linguagem imagética da charge. *Cadernos Discursivos*, Catalão, v. 1, n. 1, p. 131-150, ago./dez., 2012. (ISSN 2317-1006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/9Vania_Maria.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Os gêneros do discurso*. BEZERRA, Paulo. (org.). São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011, p. 261-306.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 56, n. 2, p. 371-401, dez. 2012. ISSN 1981-5794. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/6VGDTp93BHD-qyWfKF5TsDpf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). ENADE 2017. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Letras-Português Licenciatura*. Brasília: MEC/INEP, 2017. 40 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/31_LET_POR_LICENCIATURA_BAIXA.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 30/05/2012*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS-SOBRINHO, José. Editorial. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 2, 2017. e-ISSN - 1982-5765. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3038>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de aprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jun., 2002. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-33.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. 183 p. ISBN: 978-85-7244-480-4.

RAMOS, Paulo. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 743-763, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/j/ld/a/6TYqftSSCStg6vZRFvrTGCG/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Pulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. A linguística textual e a construção do texto: uma discussão acerca dos fatores de textualidade. *REVEXT-Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL*, v. 2, n. 1, p. 48-65, jul., 2017. ISSN 2675-3979. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/revext/article/view/121>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia, um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. Maringá: EDUEM, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2017.

A identificação das percepções/inteligências predominantes das/dos alunas/os como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem

Nádia Mara da Silveira

Jana da Silveira Santos

Introdução

A identificação da(s) percepção(ões) e/ou da(s) inteligência(s) predominante(s) no sujeito pode ser uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, por ser um fator significativo para reconhecer as tendências, habilidades, capacidades, talentos, facilidades do sujeito para realizar determinadas tarefas e exercícios e interagir com mais eficiência e simpatia em relação a determinados conteúdos, disciplinas ou áreas.

A percepção pode ser estudada tanto do ponto de vista biológico, quanto fisiológico e/ou psicológico. No entanto, neste estudo, dar-se-á prioridade ao aspecto psicológico ou cognitivo da percepção, levando-se em consideração os processos mentais como a memória, a atenção, a seletividade, dentre outros, na medida em que eles podem influenciar na interpretação dos componentes percebidos. Afinal, a percepção consiste em como nós, seres humanos, enxergamos, ouvimos, cheiramos, provamos e sentimos o mundo, atribuindo a ele uma “interpretação conceitual relativa” (Pisani, 1987, p. 75), já que muito do que percebemos compreende naquilo que queremos, precisamos, gostaríamos ou desejaríamos perceber.

Assim sendo, pode-se dizer que tanto as experiências passadas são formadas por meio das percepções quanto as percepções

se constituem com base nas experiências passadas. Há, portanto, uma via de mão dupla entre percepção – experiências passadas – percepção. Isso implica dizer que as percepções/inteligências, em que um tipo (ou mais de um) sempre predomina, são formadas com a colaboração das experiências passadas, as quais são estruturadas com a colaboração das percepções. Essas percepções/inteligências vão determinar ou direcionar muitos posicionamentos de vida e tomadas de decisões, uma vez que elas podem influenciar as nossas escolhas pessoais: amigos, amores, grupos, preferências, etc., podendo, portanto, interferir também em nossa capacidade de aprendizagens.

Além disso, todos os seres humanos possuem talentos ou habilidades para se sobressaírem mais em determinadas áreas do que em outras, decorrentes das nossas múltiplas inteligências (Gardner, 1995). No entanto, para que essas inteligências/habilidades se construam e se consolidem, elas dependem dos estímulos recebidos ao longo da vida. Por isso, ainda que o sujeito herde certas tendências, talentos ou inteligências naturais para determinadas áreas, elas só vão se construir caso o ambiente propicie os estímulos necessários para que elas venham à tona, já que é por meio das experiências passadas, das relações estabelecidas com o meio, dos jogos e das brincadeiras desenvolvidas que uma inteligência pode se sobressair em detrimento de outra.

Desse modo, a fim de obter resultados mais fidedignos, dentro de uma metodologia qualitativa (Triviños, 1987), foi-se ao campo para interagir e observar as capacidades/percepções/inteligências/tendências de aprendizagens de 05 crianças (de 08 e 09 anos) do 4º ano do Ensino Fundamental I e 05 adolescentes (de 14 e 15 anos) do 1º ano do Ensino Médio, escolhidas/os aleatoriamente, de diferentes classes sociais e diferentes escolas, cumprindo as seguintes etapas para obtenção de dados: a) Seleção e aplicação de jogos e exercícios (construídos por essas pesquisadoras) para identificar

as suas inteligências predominantes e b) Realização de entrevista estruturada com o objetivo de verificar quais são as suas disciplinas preferidas na escola e se há relação entre as disciplinas/áreas escolhidas e suas inteligências predominantes.

Com base na identificação do predomínio de uma ou mais percepções ou inteligências nos sujeitos e das suas respectivas disciplinas/áreas preferidas, pretende-se propor alguns passos/caminhos/sugestões à/ao educadora/educador de como ela/ele pode tornar o ensino mais lúdico e facilitador de múltiplas aprendizagens ao estimular as áreas/inteligências/percepções nas quais as crianças e os adolescentes apresentaram uma tendência ou interesse acentuado. Esse poderia ser um ponto de partida para ajudá-las/os a desenvolverem as outras áreas/inteligências/percepções as quais demonstraram certo desinteresse, dificuldades, ou, simplesmente, não gostam e não querem aprender; ou seja, estamos apostando na ludicidade, nos jogos e dinâmicas, em práticas que provoquem nas crianças e nos adolescentes a curiosidade e a vontade de aprender conteúdos diversos.

Além disso, defendemos também que a descoberta pela criança e pelo adolescente de quais inteligências/percepções lhes são predominantes pode, talvez, ser uma garantia de felicidade, sucesso escolar e profissional, à medida que o sujeito vai estar apto para escolher uma profissão que lhe possibilite muito mais prazer, estímulo e eficiência, bem como ter relacionamentos e interações mais saudáveis ou menos conflituosas.

Percepções e múltiplas inteligências

Consideramos que cada ser humano possui vários tipos de percepções ou de inteligências, como linguística, lógica-matemática, espacial/visual, cinestésica-corporal/tátil, musical/auditiva,

olfativa e gustativa, sendo que uma ou umas são sempre mais desenvolvidas do que outras, a depender da estimulação, e que cada uma delas apresenta características específicas, habilidades e competências inerentes. Assim, pode-se cogitar que a identificação no sujeito de quais percepções/inteligências lhes são predominantes, e conseqüentemente quais são suas habilidades mais fortes, seja decisiva para, enquanto professoras/es, sabermos quais áreas estimular e como direcionar o ensino para que mais aprendizagens aconteçam em nossas salas de aula, sempre de forma lúdica e prazerosa.

Desse modo, pode-se dizer que o mundo é descrito conforme a maneira pela qual “relativamente” (Pisani, 1987, p. 75) o perceberemos, sempre influenciados pelas nossas experiências passadas, nossos condicionamentos e nossa “seletividade” (Goldstein, 1980, p. 84), ou seja, de acordo com a nossa percepção predominante. Além disso, pode-se afirmar que “todo ser humano, mais do que uma inteligência, possui múltiplas inteligências, que dependem dos estímulos recebidos ao longo da vida para se consolidarem” (Gardner, 1995, p. 22).

Nesse sentido, a “percepção é um processo em que a aprendizagem desempenha um importante papel, desenvolvendo-se sobre os fundamentos das tendências inatas de resposta e da maturação” (Pisani, 1987, p. 76), pois é por intermédio da percepção que o sujeito organiza e interpreta as suas impressões sensoriais registradas desde a infância, ainda enquanto feto, para atribuir significado ao seu meio, a suas relações pessoais e profissionais. Portanto, aquilo que registramos, com a ajuda dos nossos órgãos dos sentidos, forma o mundo das nossas experiências passadas que caracteriza nossa percepção.

Contudo, se nossas capacidades perceptivas estão presentes desde o nascimento, mas são “aprimoradas com a idade” (Bee, 1984, p. 70), faz sentido afirmar que a “percepção contém sempre

um componente aprendido, mas não é exclusivamente uma questão de aprendizagem” (Telford; Sawrey, 1973, p. 199). No entanto, Chauí (2003) nos oferece uma visão bem mais ampla quando afirma que

A percepção é, assim, uma relação do sujeito com o mundo exterior e não uma reação físico-fisiológica de um sujeito físico-fisiológico a um conjunto de estímulos externos (como suporia o empirista), nem uma ideia formulada pelo sujeito (como suporia o intelectualista). A relação dá sentido ao percebido e ao percebedor, e um não existe sem o outro. [...] A percepção é uma conduta vital, uma comunicação corporal, uma interpretação das coisas e uma valoração delas (Chauí, 2003, p. 135).

O que se percebe é que a percepção assume um papel essencial na vida do ser humano, já que “um não existe sem o outro” (Chauí, 2003, p. 135), uma vez que a percepção de mundo do sujeito repercute ou reflete o seu modo de vida, sua ideologia, sua formação de personalidade, seu caráter, seus valores, sua fraqueza e sua força. Olhares antagônicos que se chocam e ora quebram protocolos, ora cedem ao implícito aos dominantes.

Por isso, salienta-se que há diferenças para os seres humanos quanto ao modo de perceber os objetos e o de perceber as pessoas, pois, embora ambos dependam da seletividade, das experiências passadas, da classe social e da cultura,

[...] perceber objetos físicos é um processo ligeiramente menos complicado que perceber outras pessoas. Perceber outras pessoas envolve, muitas vezes, perceber-lhes as intenções, os sentimentos, as expectativas e os comportamentos, bem como perceber-lhes as interações que têm com o perceptor. (Goldstein, 1980, p. 84).

Portanto, pode-se considerar que a percepção atua como um fator determinante na vida dos sujeitos, nas suas tomadas de decisões, nas suas escolhas pessoais e, conseqüentemente, nas suas escolhas profissionais. Assim, quando ela falha, ou seja, quando nós falhamos no reconhecimento das nossas percepções/inteligências predominantes e das competências e habilidades vinculadas a elas, podemos fazer escolhas “erradas”, ou não “tão acertadas”, e temos que arcar com essas conseqüências. Uma delas, por exemplo, é a de exercermos uma profissão com a qual não nos identificamos, não gostamos e, principalmente, que não nos dá satisfação, mas a que nos acomodamos e, muitas vezes, fingimos gostar, cedendo à pressão externa de que “um adulto precisa ter uma profissão definida que lhe dê status”.

Ainda, no que se refere ao papel da percepção na vida dos sujeitos, enfatizamos que

Na construção do conhecimento e fundamentando uma porção básica da relação do indivíduo com o mundo, encontram-se a *sensação*, a *percepção* e a *imaginação*. Esses processos, tais como os demais processos psicológicos humanos desenvolvem-se através da experiência da criança em seu ambiente, dependendo das atividades que realiza em seu grupo social. (Davis; Oliveira, 2010, p. 87; grifo das autoras).

Desse modo, considera-se que a percepção, bem como a sensação e a imaginação, originam-se nas relações sociais, ou seja, de acordo com as experiências passadas, vividas pelo sujeito em suas interações culturais, sociais e históricas – tal como já nos referimos anteriormente –, pois a percepção é responsável pela “organização das informações obtidas por meio da sensação em determinadas categorias” (Davis; Oliveira, 2010, p. 87).

Pode-se inferir, então, que todo sujeito tem probabilidade de ter variados tipos de percepções ou inteligências, ou seja, cada ser

humano dispõe de múltiplas inteligências: linguística, lógica-matemática, espacial/visual, cinestésica/tátil, musical/auditiva, dentre outras (Gardner, 1995); porém, umas serão mais evidenciadas/predominantes do que outras a depender da história do sujeito, da sua estimulação, das influências, enfim, das suas experiências de vida. Nesse sentido, de posse dessa informação, podemos ter um olhar diferenciado e mais inclusivo para as/os nossas/os alunas/os, entendendo que elas/es, como todas/os nós, podem ter mais dificuldades e facilidades em algumas áreas, sendo necessário, portanto, investirmos num ensino mais lúdico, mais estimulante e apoiado nas necessidades delas/es, percebendo-as/os como parceiras/os do processo de ensino-aprendizagem e formadoras/es de opinião.

Percepção e realidade

A percepção da realidade pode ser considerada relativa à medida que se tende a “perceber o mundo mais como cremos ou queremos que ele seja do que como nos informam os diferentes estímulos que chegam aos nossos órgãos dos sentidos” (Pisani, 1987, p. 75), pois “as expectativas são poderosos determinantes da percepção e podem levar a profecias autorrealizadoras. O que acreditamos estar ocorrendo pode realmente ocorrer em consequência do nosso comportamento” (Goldstein, 1980, p. 105).

Nessa perspectiva, a realidade é o resultado da interpretação feita pelos sujeitos num determinado momento social, cultural, histórico, político e econômico sobre os objetos e as pessoas, a partir das suas experiências passadas, construídas por meio de suas percepções. É por isso que cada sujeito percebe o mundo de forma diferente, de acordo com a sua personalidade, sua história, sua participação na cultura e na sociedade, suas expectativas, seu tipo de percepção predominante, enfim, de acordo com os signi-

ficados e a importância atribuída aos fatos e acontecimentos vividos. Afinal, a percepção, por fazer parte do “sistema dinâmico do comportamento humano” (Davis; Oliveira, 2010, p. 88), acaba interferindo no raciocínio do sujeito e isso pode afetar a sua interpretação da realidade.

Desse modo, conforme adquirimos novas informações, nossas percepções/inteligências se alteram, ou melhor, modificam-se, expandem-se, e o ensino, a educação, tem um grande papel e responsabilidade nesse expandir, no formar, em alterar as percepções e ampliar/estimular inteligências. Por isso, o saber não pode ser imposto, tem que ser respeitoso, tem que ser parceiro, tem que ser humilde e precisa valorizar o talento de cada um/a dos/as nossos/as alunos/as, estimulando outros que elas/es ainda não descobriram. Afinal, não há mudança no estímulo percebido, mas na nossa interpretação sobre ele, que pode remeter nossa/o aluna/o a um novo olhar sobre o mundo, a partir de suas aprendizagens.

Fatores que influenciam a construção das percepções: externos, internos/cognitivos

Vários são os fatores que podem influenciar o processo de percepção e a formação das múltiplas inteligências. Esses fatores, que podem ser classificados como externos, internos/cognitivos, também conhecidos como funções superiores, fazem com que o sujeito perceba alguns estímulos em detrimento de outros.

O ser humano é, relativamente, influenciado pelo ambiente, o meio e seus estímulos: visuais, auditivos, olfativos, gustativos, cinestésicos/táteis, numéricos e linguísticos. Porém, a percepção desses estímulos pelos órgãos dos sentidos sofre interferência de outros fatores externos e internos como a fome, a sede, o sono, o humor, a irritabilidade, a TPM, o cansaço, a dor, o estresse, o

afeto, os traumas, os valores, as normas e regras da comunidade, a cultura, o econômico, dentre outros.

Uma pessoa com cólicas menstruais, por exemplo, não vai ter a mesma percepção de uma aula de Matemática ou de Língua Portuguesa, que esteja explorando aspectos da geometria ou da gramática, demonstrando preferência, obviamente, a uma aula de Biologia, que, por acaso, esteja apresentando as possíveis causas das cólicas na vida da mulher. É uma questão de seletividade, de interesse, de necessidade e de motivação.

Além disso, fica evidente que se torna difícil aprender qualquer conteúdo num momento de sede, de fome ou sono, pois nossa concentração é abalada, nossa memória fica alterada, podendo, possivelmente, afetar o nosso desempenho. Dessa forma, considerando que os fatores externos podem influenciar os internos tanto quanto os internos podem influenciar os externos – a depender do direcionamento da nossa atenção e seletividade para determinados estímulos específicos, o que conseqüentemente interfere em nossa percepção –, pode-se entender por que ao sentirmos fome percebemos mais os estímulos externos referentes aos alimentos do que a outros: isso se dá em razão de que nosso objetivo é atender nossa necessidade interna/externa evidenciada.

Salientamos também que, dentre os fatores internos, existem aqueles que são parceiros da percepção, denominados de funções psicológicas/psíquicas superiores (Vygotsky, 1984). Junto com a percepção, a qual também é uma função superior, essas funções fazem parte da nossa cognição, ou seja, são responsáveis pelos nossos pensamentos, nossa capacidade de raciocinar, interpretar, deduzir, reformular, aprender e apreender o mundo, são elas: a memória, a atenção, a motivação, a seletividade e o condicionamento. Todos esses elementos, associados com as experiências passadas e internalizadas, colaboram para estruturar o que, como e quando algo

ou alguém pode ser percebido, interferindo diretamente na qualidade, na forma e na intensidade da coirmã e parceira percepção.

Significativo, ainda, é que os fatores internos/cognitivos/funções superiores – a motivação, a seletividade, a atenção, a memória, etc. – não são só dependentes ou influenciados pelos fatores internos/externos: fome, sede, cansaço, prazer, etc., mas estruturados, formados e construídos a partir deles, tendo por objetivo atuarem como *insight*, alavanca ou chave para destravar ou despertar o interesse do sujeito, interferindo na sua percepção de mundo.

Os condicionamentos, as experiências passadas, a atenção e a motivação colaboram, também, na seleção de determinados aspectos em detrimento de outros, podendo definir se um objeto ou pessoa, ou ainda, se algum elemento desse objeto ou pessoa é algo significativo, interessante, digno de ser lembrado ou necessário de uma observação maior. Nesse sentido, “a percepção envolve toda a nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões [...]” (Chauí, 2003, p. 136), pois é construída nas relações estabelecidas nos contextos sócio-histórico-ideológico-cultural por nós vivenciados e do qual participamos.

Enfim, considera-se que os fatores internos cognitivos/funções psicológicas superiores servem de filtro ou peneira para as percepções, definindo o que tem maior ou menor valor, o que deve ou não ser descartado, atuando quase como uma censura. Esses fatores interferem na percepção e contribuem com a formação do sujeito e de suas tomadas de decisões.

O que são as múltiplas inteligências

Semelhante às percepções, todo ser humano, mais do que uma única inteligência, possui múltiplas inteligências que dependem dos estímulos recebidos ao longo da vida para se consolidarem

(Gardner, 1995). Portanto, ainda que o sujeito herde certas tendências ou talentos naturais para determinadas áreas/inteligências, elas só serão estruturadas/construídas se o ambiente propiciar os estímulos necessários para que elas venham à tona, pois é a partir das experiências passadas, das relações estabelecidas, dos jogos e brincadeiras das quais a criança participa que uma inteligência pode se sobressair em detrimento de outra.

Cada uma das inteligências é controlada por um ponto/área diferente do cérebro (Gardner, 1995) e, “dependendo dos estímulos recebidos, as inteligências podem tanto ser expandidas ou ampliadas, quanto reprimidas ou bloqueadas, resultando no entendimento e na interpretação de mundo que é construído na mente de cada sujeito” (Silveira, 2014, p. 10). Silveira (2014, p. 11) ainda enfatiza:

[...] essas dimensões de inteligências não são estáticas, pois estão sempre se redimensionando, se aperfeiçoando em decorrência da idade ou de estágios de desenvolvimento, conforme Piaget (1962 *apud* Bee 1984, p. 192), e das interações do sujeito com o mundo onde ele vivencia suas experiências, aumentando sua rede de relações sociais e a sua zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1984, p. 97).

Portanto, são sete inteligências que o sujeito pode ter, desenvolver e aperfeiçoar: a linguística/comunicativa; a lógica-matemática; a espacial – que caracterizamos como percepção visual –; a cinestésica-corporal – aqui caracterizada como percepção tátil –; a musical – caracterizada, também, como percepção auditiva – e as inteligências interpessoal e intrapessoal – que não observamos/enfatizamos neste estudo – (Gardner, 1995, p. 22). Segue, abaixo, uma breve descrição das características/habilidades referentes às percepções/inteligências enfocadas neste trabalho:

- **Linguística** – criador/a de histórias que comovem, fazem rir e convencem. Não resiste muito tempo sem falar ou escrever. Adora responder às perguntas do/a professor/a e uma boa briga verbal (exceto os/as tímidos/as). Faz uso da linguagem verbal para convencer ou persuadir o outro, expor pensamentos, dialogar, fazer discurso. Se a habilidade for para a escrita, gosta de escrever, compor músicas, fazer poesias.
- **Lógica-matemática** – abstrai o mundo e suas informações (pensamento abstrato) com presteza; demonstra facilidade com cálculos, números, símbolos (sinais de adição, subtração, multiplicação e divisão); utiliza a lógica na resolução de problemas matemáticos e nos problemas da vida, criando estratégias. Gosta de contar degraus, calçadas, objetos ou móveis, planeja o uso do salário, etc.
- **Espacial/visual** – detalhista, não esquece um rosto, as formas, as imagens de um fato ou acontecimento; atenta/o às cores, à organização do ambiente, à disposição dos móveis e às expressões das pessoas, dos sentimentos que elas estão demonstrando.
- **Cinestésica-corporal/tátil** – sensível, demonstra prazer e afeto tocando nas pessoas ao falar, gosta de abraços, beijos, carinhos, colo, expressa-se com as mãos e o corpo. Identifica-se pelo tato: forma, tamanho, espessura, rigidez de objetos. Capacidade de controlar e expressar movimentos corporais, equilíbrio e agilidade física (esporte, dança, etc.).
- **Musical/auditiva** – ligada/o ao mundo sonoro e suas nuances: intensidade, ritmo, gravidade, aspereza, limpidez, altura, timbre. Reconhece músicas, distingue/identifica sons/tons característicos, quase imperceptíveis, de objetos/pessoas (voz, pisada do chinelo). Sensível às palavras e aos seus significados, a uma voz, a um som, por menor que seja.

- **Olfativa** – respira e assimila os cheiros a sua volta, pois sua memória olfativa influencia seus afetos, posto que guarda na memória cheiros da infância, de pessoas e lugares, os quais interferem em suas escolhas de amigos, de cidade ou país, devido ao seu cheiro característico. Não esquece o cheiro de um perfume, de um alimento ou ambiente (escola/igreja/casa/cidade), de uma pessoa (família/amigos/companheiros), já que cada um tem um cheiro característico.
- **Gustativa** – experimenta o mundo pela boca, pois sua memória gustativa tem uma grande importância afetiva. Guarda em sua memória gostos da infância, de pessoas (do perfume, da pele), de sabores que podem influenciar suas escolhas de parceiros, de amigos, de profissões. Identificam sabores e ingredientes contidos nos alimentos.

Dessa forma, embasadas em (Gardner, 1995 e Antunes, 2005), consideramos

[...] que as múltiplas inteligências se caracterizam como um processo que se constrói a partir das estimulações oferecidas pelo meio em que o sujeito vive. Por estímulos, entende-se toda e qualquer informação, brincadeira, jogo, ação decorrente das interações da criança com o ambiente físico e social. (Silveira, 2014, p. 12-13).

Mas o que é jogo? No que diz respeito à teoria das múltiplas inteligências, o jogo implica ora numa brincadeira, ora num objeto e, em outros momentos, trata-se apenas um elemento percebido/selecionado que serve de estímulo para gerar uma nova aprendizagem (Gardner, 1995), ou reforçar e revalidar um conhecimento já existente com um novo olhar (Antunes, 2005); pode, também, ser um elemento para a estruturação das regras e normas de convívio social (Kishimoto, 2005); além do que, o jogo depende sempre de

cada cultura, cada contexto histórico, da intenção, das experiências vividas e, por isso, varia de um sujeito para outro (Silveira, 2014).

O papel das percepções/inteligências no processo de ensino-aprendizagem

Quando um estímulo/conhecimento/conteúdo é percebido pela/o nossa/o aluna/o como distante da realidade em que vive, o modo como esse estímulo será apresentado a ela/ele pode fazer uma grande diferença, a fim de se tornar acessível, conhecido, entendido e aceito (fazer sentido) para a/o discente. E, para isso, o saber precisa ser relacionado, respeitosamente, com o mundo que a/o estudante compreende e que faz parte do seu contexto.

Considera-se que um estímulo que não é instigante o bastante para despertar na/no aluna/o a sua curiosidade por um conhecimento, a importância de ser aprendido e como pode ser utilizado na vida, pode ser visto e interpretado por ela/e, simplesmente, como algo imposto, sem significado, não se enquadrando como algo positivo ou interessante. Pode, inclusive, não ser aceito ou assimilado como algo que valha a pena prestar atenção ou aprender, sendo ignorado por nossas/os alunas/os, tornando-se algo não percebido, ou, simplesmente, gerador/desencadeador de uma falsa impressão de aprendizagem: é quando as/os alunas/os apenas decoram para passar numa prova e depois jogam fora essa informação, pois ela não contribui para somar, mudar, ou ampliar sua realidade.

O cérebro é estimulado de forma mais intensa e mostra maior interesse quanto mais inesperado, divergente, desconhecido, irreconhecível, ignorado, diferenciado, mas instigante e contextualizado, for o estímulo recebido, uma vez que ele aguça a nossa atenção

e desperta a nossa curiosidade, desde que seja um desafio possível, acessível, uma novidade a ser identificada, reconhecida e aprendida – o desafio/problema nunca pode ir além de nossas capacidades mentais, a fim de não nos sentirmos impotentes, frustrados e acabarmos desistindo.

Nesse sentido, o ensino precisa se assegurar de elementos externos mais ricos: cartazes/slides (visuais), sons/músicas/instrumentos musicais (auditivos), cheiros/gostos (olfativos/gustativos), encaixes/jogos (espaciais), dentre outros, possibilitando uma ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal lúdica, com diferentes recursos e possibilidades, um lugar de interação (Vygotsky, 1984), mediante o uso de metodologias de ensino facilitadoras de variadas aprendizagens e inclusivas para todas/os.

É necessário, também, que o/a educador/a parta do princípio de que sua/seu aluna/aluno é um sujeito com uma “autonomia relativa” (Zozzoli, 2002): até certo ponto sujeito passivo, pronto para assimilar muito dos estímulos, informações ou conhecimentos vinculados a um momento histórico, ideológico, cultural, social e econômico em que está “relativamente” assujeitada/o; porém, nem todos e/ou quaisquer estímulos serão assimilados e aceitos, já que ela/e têm seletividade, reação e um certo grau de liberdade para fazer escolhas parciais, uma autonomia relativa na construção/autoria da sua aprendizagem. Em resumo, o assujeitamento das alunas/os e professoras/es à cultura escolar (seus programas, regras e normas), à sociedade e à ideologia – que legitimam a escola como instituição formadora e dona do poder (Foucault, 1996) –, acaba interferindo em suas escolhas e, conseqüentemente, em suas percepções de mundo, em suas práticas de sala de aula, em suas interações.

Desse modo, podemos afirmar que toda a nossa educação, crescimento, formação de personalidade e cognição é submetida a uma série de estímulos do ambiente, alguns de modo evidente e

direcionados explicitamente, e outros sutilmente, quase natural, implicitamente, que ora são assimilados pacificamente e ora são rejeitados e afastados de nossas vidas. Basta ver nossas/os alunas/os quando se desinteressam por certos conteúdos, ou por não ser uma das suas inteligências predominantes, ou por esses conhecimentos apresentados não lhes despertarem a curiosidade.

Enfim, isso significa que, em parte, os conceitos de mundo assimilados por nós são nossas escolhas individuais, mas com a participação da cultura, sociedade e ideologia, por isso, não podemos separar a/o mulher/homem do social se quisermos entendê-la/o. O mesmo acontece com o ensino, não podemos olhar para a/o nossa/o aluna/o e ignorar sua realidade: onde vive, o que come, onde dorme, se tem saúde, sua comunidade de origem, suas regras e valores, pois, se as/os separarmos do seu meio, aquilo que lhe ensinamos/compartilhamos pode ser para ela/e inútil, desnecessário e inoportuno (Carraher, 1989, Franchi, 1993 e Soares, 2004).

É claro que, com pleno direito de fazerem uso de sua autonomia relativa, nossas/os alunas/os, assim como as/os educadoras/es, também podem e devem rejeitar alguns estímulos em detrimento de outros. As/os alunas/os, por exemplo, podem fazer uma escolha relativa de não aprenderem, de não se esforçarem e até de rejeitarem certos conteúdos, mesmo que isso, quase sempre, recaia em reprovação, repetição de ano ou evasão. As educadoras/es, por sua vez, podem escolher estimular, incentivar o interesse delas/es pelas disciplinas/conteúdos, usar outra metodologia, ou reprovar, colaborar com a evasão – como muito se tem visto –, ou, ainda, estabelecer um acordo tácito entre elas/es e as/os alunas/os, em que ambos assumem a postura de “faça de conta que aprendeu, enquanto eu finjo que nem vi”.

Contudo, como fica a aprendizagem, o ensino e a ética nisso tudo? E o que as/os professoras/es podem aprender com isso, considerando que, assim como ensinamos, também aprendemos com

nossas/os alunas/os? Afinal, sem trocas e sem interlocução, não há aula (Bortolotto, 1998), e, sem interação, a aprendizagem não ocorre (Vygotsky, 1984).

Além disso, posturas autoritárias em sala de aula, em que o/a professor/a é o/a dono/a da palavra – paradigma assimilado, aprendido por nós em nossa formação e aceito como única e possível escolha por muitos –, remete-nos a posicionamentos no ensino que nos tornam cegos, fazem do ensino algo quadrado, sem nenhum viés ou desvio que possibilite partir da realidade das/os alunas/os para aquilo que elas/es “precisam” aprender. Limita-se, assim, em cumprir o programa escolar, até certo ponto necessário para a formação acadêmica, mas conduzindo o ensino num caminho infértil, sem volta. Agindo dessa forma, a prática docente fica reduzida a dissimulações – “eu finjo que ensino e você finge que aprende” –, ou à mera reprovação, num verdadeiro ciclo vicioso. Nesse sentido, propomos um ensino desviante:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2002, p. 58).

Desse modo, sugere-se um ensino em que o/a professor/a se reformule todo dia, junto com a/o sua/seu aluna/o, buscando formas de dividir e somar conhecimentos. Somos favoráveis a um ensino lúdico, rico, que desperte a curiosidade de aprender tanto pelas/os professoras/es quanto pelas/os alunas/os. Um ensino que gere prazer, que seja divertido e no qual seja permitido errar em busca do acertar, que possibilite às/aos professoras/es e às/aos

alunas/os – como gente que são – a possibilidade de utilizar seus aprendizados, seja no meio acadêmico, seja na vida.

Interagindo com as/os nossas/os parceiras/os/colaboradoras/es

Apoiadas numa metodologia qualitativa (Triviños, 1987), fomos ao campo em março de 2019, após consulta ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH/IFAL). Esse Comitê foi aprovado pela Resolução nº 23/CS/2018, em 12/11/2018, mas só se formou com portaria 683/GR/2019, em 20/03/2019, momento em que demos início a pesquisa de campo. O Comitê sugeriu utilizarmos um Termo de Compromisso assinado pela pesquisadora, pela bolsista voluntária e pela direção de pesquisa, a fim de assegurarmos o sigilo dos dados – proteção de nomes das/os colaboradoras/es (crianças e adolescentes) e das escolas. Sugeriu também a elaboração de um Termo de Concordância destinado aos pais e à direção das escolas, o qual estabelecia a anuência para a realização das entrevistas, bem como a autorização do uso delas – sempre respeitando o sigilo, conforme os itens estabelecidos no documento acima descrito. Além disso, antes de iniciarmos a entrevista, mesmo com a aprovação/consentimento dos pais, perguntávamos às/aos crianças/adolescentes se elas/eles queriam participar e informávamos a cada um/uma deles/delas que eram livres para desistir da entrevista ou para não responder qualquer pergunta que fizéssemos, caso não fosse do seu agrado.

Dando continuidade, a fim de coletar dados, ou seja, dispostas a interagir com os nossos sujeitos, mas protegendo suas identidades, denominamos nossas/os colaboradoras/es, 05 crianças (de 08 e 09 anos), do 4º ano do Ensino Fundamental I, como C1, C2, C3, C4 e C5 e 05 adolescentes (de 14 e 15 anos), do 1º ano do Ensino Médio, como A1, A2, A3, A4 e A5, escolhidas/os aleatoriamente, de diferentes classes sociais e diferentes escolas.

Dessa forma, iniciamos nossas interações e estabelecemos uma relação de convivência com as crianças e os adolescentes por meio de conversas variadas sobre filmes, livros, lazer, jogos, músicas e *hobbies*, com o consentimento delas/es e dos pais, tendo por objetivo observar suas percepções/inteligências/tendências de aprendizagens, cumprindo-se as seguintes etapas/obtenção de informações/dados: a) Seleção/aplicação de jogos/exercícios (construídos por essas pesquisadoras) para identificar as suas inteligências predominantes e b) Realização de entrevista estruturada, a fim de verificar as disciplinas preferidas na escola e se há relação entre as disciplinas/áreas escolhidas e suas inteligências predominantes.

a) Seleção/aplicação de jogos/exercícios na identificação das inteligências

Visando identificar as percepções/inteligências predominantes em nossas/os colaboradoras/es, foram selecionados/aplicados os seguintes jogos/exercícios abaixo.

Linguística – jogos: 1) FAZ DE CONTA QUE, 2) JOGO DE MEMÓRIA – CLASSIFICAÇÃO DAS SÍLABAS – e 3) MEMÓRIA DE ANTÔNIMO (Silveira, 2014, p. 35, 38, 41) exploram o verbal e a escrita, a formação/elaboração de histórias, o raciocínio lógico, o vocabulário, a memória, a interação, a criatividade e a imaginação.

Lógica-matemática – jogos: 1) BEM ME QUER, 2) LOTO MATEMÁTICA e 3) ENCAIXE MATEMÁTICO (Silveira, 2014, p. 51, 52, 54) enfocam o raciocínio lógico, a elaboração de estratégias, a atenção, a elaboração de problemas, a subtração, a adição, a multiplicação, a divisão e a raiz quadrada, além dos sinais/símbolos matemáticos e seus significados.

Espacial/visual – jogos: 1) DEDINHO APRENDIZ, 2) CORPO EM MOVIMENTO (Silveira, 2014, p. 67, 68) e 3), ALGUNS EXERCÍCIOS DE FIGURAS GEOMÉTRICAS/ENCAIXE investigam o domínio de letras, das figuras geométricas e dos números, da motricidade, da atenção, da concentração e do domínio da escrita e da leitura.

Cinestésica-corporal/tátil – jogos: 1) ESTÓRIAS INTERATIVAS, 2) APRENDENDO COM AS MÃOS e 3) DINÂMICA DESINIBINDO (Silveira, 2014, p. 84, 85, 88, 89, 91) exploram o modo deles se expressarem com o corpo/linguagem corporal e a identificação de objetos e pessoas com as mãos. Também, foi possível observar a seriação auditiva e interpretação/mímica corporal (por meio das histórias interativas).

Musical/auditiva – jogos: 1) BLIM BLOM, 2) DINÂMICA DOS CONTRÁRIOS e 3) DINÂMICA DOS IGUAIS (Silveira, 2014, p. 74, 75, 76) possibilitam a identificação de sons, seriação/distinção auditiva, vocabulário, concentração, atenção e memorização.

Olfativa – jogos: 1) alimentos/temperos/perfumes foram disponibilizados para identificarem/reconhecerem alguns cheiros específicos.

Gustativa – jogos: 1) alimentos foram disponibilizados para eles experimentarem e demonstrarem o reconhecimento de alguns gostos específicos: frutas, temperos, etc.

Inteligências predominantes identificadas nos sujeitos colaboradores/as

Apesar de tratar-se de um estudo qualitativo, tentaremos ilustrar de forma quantitativa (Quadro 1) quais as percepções/inteli-

gências predominantes em nossas/os colaboradoras/es, de forma a deixar mais visível a realidade encontrada no que concerne às percepções/inteligências dos sujeitos, as suas tendências, aos seus interesses, de acordo com suas escolhas e desempenhos na hora da participação dos jogos e exercícios.

Quadro 1: Identificação da/s inteligência/s predominante/s das crianças (C) e dos adolescentes (A)

Crianças (C) / Adolescentes (A)	Inteligências Predominantes	Quantidade de Inteligências Predominantes
C1	Linguística	01
C2	Lógica-matemática	01
C3	Espacial/Visual e Cinestésica-Corporal/ Tátil	02
C4	Espacial/Visual e Cinestésica-Corporal/ Tátil	02
C5	Espacial/Visual e Cinestésica-Corporal/ Tátil	02
A1	Linguística	01
A2	Linguística	01
A3	Lógica-matemática e Espacial/Visual	02
A4	Cinestésica-Corporal/ Tátil e Espacial/Visual	02
A5	Musical/Auditiva e Linguística	02

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Conforme os dados demonstrados acima (Quadro 1), das cinco (05) crianças colaboradoras que interagiram conosco, apenas

duas (02) delas, (C1e C2), demonstraram tendência para uma (01) única percepção/inteligência: a linguística (C1) e a lógica-matemática (C2). No entanto, as outras três (03), (C3, C4, C5), demonstraram tendências para mais de uma – no caso duas (02) inteligências/percepções: espacial/visual e cinestésica-corporal/tátil, coincidentemente, as mesmas.

Contudo, esse resultado não nos surpreende, já que as crianças, em geral, ainda estão em formação, em plena fase das brincadeiras/jogos – como amarelinha, esconde-esconde, pega-pega –, esportes que ajudam na estruturação/estimulação das inteligências/percepções cinestésica-corporal/tátil e espacial/visual. Além disso, a criança da atualidade faz uso de *smartphones*, *tablets* e *videogames* que podem estimular, se utilizados moderadamente, a construção da motricidade fina (cinestésica-corporal) e na noção de espaço (espacial/visual).

Dentre os adolescentes (Quadro 1), o que nos chama a atenção é que, das/os cinco (05) colaboradoras/es que interagiram conosco, dois (02) adolescentes – (A1 e A2) – apresentaram o mesmo quantitativo das crianças no que se refere ao predomínio de apenas uma (01) inteligência/percepção. Nesse caso, ambos apresentaram o predomínio da linguística. Os outros três (03) adolescentes, (A3, A4 e A5), semelhante ao grupo infantil, no que se refere à quantidade, mas não quanto as mesmas inteligências predominantes, apresentaram mais de uma inteligência, no caso duas (02): lógica-matemática e espacial/visual (A3), espacial/visual e cinestésica-corporal/tátil (A4) e musical/auditiva e linguística (A5).

Considerando que os adolescentes, assim como as crianças, também estão em fase de formação e que não existe idade definida para que essas inteligências afluam ou deixem de aflorar, o resultado obtido também não nos surpreende, pois é perfeitamente possível que outras inteligências ainda sejam construídas, caso sejam estimuladas.

Como todas as inteligências se cruzam e se complementam, é compreensível que (A3) tenha as inteligências/percepções lógico-matemática e espacial/visual associadas, pois, para poder visualizar e ter noção de espaço na armação de uma operação, bem como para entender geometria e realizar um pensamento abstrato sem se apoiar no concreto (pensamento operacional/concreto), precisa da inteligência espacial e da lógica. Além disso, faz sentido o adolescente (A4) apresentar tendências para as inteligências cines-tésica-corporal/tátil e espacial/visual, já que elas se complementam na noção de espaço e nas expressões corporais necessárias para a prática de esporte, de dança e para a elaboração de desenhos, ver (Quadro 2). Também é coerente o adolescente (A5), um artista – ver (Quadro 2) –, ter demonstrado tendências para as inteligências musical/auditiva e linguística, haja vista que já foi comprovado que se aprende mais rápido se lermos em voz alta textos, frases, problemas matemáticos, ouvindo música, isto é, a audição é nossa colaboradora na aprendizagem de vocabulários e ouvir nossa voz e a do outro com atenção pode nos tornar oradores competentes e facilitar a argumentação e discursos.

b) Entrevista estruturada: disciplinas/áreas preferidas

O mais significativo, nessa etapa, foi perguntarmos as/aos nossas/os parceiras/os: quais são suas disciplinas preferidas e por quê? (Quadro 2). Embora as respostas coincidissem com as suas percepções/inteligências predominantes identificadas por nós a partir dos jogos aplicados, algumas crianças (C) e adolescentes (A) demonstraram interesse, gosto e grande êxito em outras disciplinas/áreas que não havíamos detectado.

Quadro 2: Relação da(s) inteligência(s)/percepção(ões) predominante(s) das crianças (C) e dos adolescentes (A) e suas respectivas disciplinas preferidas

Crianças (C) / Adolescentes (A)	Inteligências Predominantes	Pergunta: Quais São Suas Discipli- nas Preferidas E Por Quê?
C1	Linguística	A Língua Portuguesa/Linguística é a sua disciplina preferida, apresentando, inclusive, um excelente desempenho. Gosta de ler livros de histórias e escreve bilhetes bem elaborados. Embora não detectada pelas atividades/jogos aplicados, apresentou tendências, na entrevista, para as disciplinas de: Educação Artística (espacial/visual), mostrando-nos desenhos lindos com um traçado perfeito; e Educação física/esportes (cinestésica-corporal/tátil), no futebol demonstrou perfeita noção de distância na execução dos passes.
C2	Lógica- matemática	Identifica-se com a disciplina de Matemática, seu desempenho é bom e seu entusiasmo é contagiante, pois demonstra muito interesse, inclusive gosta muito da professora. Não apresentou outras tendências.
C3	Espacial/Visual e Cinestésica- Corporal/Tátil	Suas disciplinas preferidas são Educação Artística (espacial/visual), faz desenhos e pinta dentro do traçado com maestria; e Educação Física (cinestésica corporal/tátil). É muito boa em dança e no queimado, sobressaindo-se em ambas as atividades com excelente desempenho.

C4	Espacial/Visual e Cinestésica-Corporal/Tátil	Identifica-se com a disciplina de Educação Artística (espacial/visual) e exprime um ótimo desempenho. Porém, embora tenha apresentado o predomínio da cinestésica-corporal/tátil, na aplicação dos jogos, não tem interesse na disciplina de Educação Física; nessa área, seu desempenho não é bom e tem vergonha de participar de atividades como dança e esportes (talvez devido a sua timidez e/ou insegurança, falta de incentivo e de estimulação).
C5	Espacial/Visual e Cinestésica-Corporal/Tátil	Demonstra interesse pela disciplina de Matemática, é estrategista e manifesta boas noções de adição, subtração e multiplicação, apoiando-se na sua inteligência espacial/visual. Contudo, apresentou dificuldade em entender o que os problemas matemáticos solicitavam, alcançando desempenho regular. Adora a disciplina de Educação Física/esporte/futebol, área na qual se sobressai com excelente desempenho (cinestésica-corporal/tátil).
A1	Linguística	A Língua Portuguesa (linguística) é a sua preferida, com um excelente desempenho. Gosta de ler e escrever, e se destaca nas redações e na interpretação de textos. Detesta gramática, mas acha necessária, pois sabe que vai precisar no ENEM. Tem como meta passar no ENEM e quer cursar Psicologia.

A2	Linguística	A Língua Portuguesa (linguística) é a sua preferida, e alcança excelente desempenho. Gosta de escrever, principalmente poesias/contos, destacando-se nas redações/interpretação de textos. Não gosta de ler o que os professores sugerem e faz suas escolhas: Edgar Allan Poe, Stephen King e Augusto dos Anjos. Identifica-se com um bom desempenho em História, Filosofia, Sociologia. Meta: passar no ENEM em Jornalismo.
A3	Lógica-matemática e Espacial/Visual	Apresenta preferência e se sobressai na disciplina de Matemática (lógica-matemática e espacial/visual), inclusive com um desempenho excelente. Porém, afirma ter que se esforçar para passar em História e Geografia e, embora em Língua Portuguesa consiga fazer boas redações, não domina bem a gramática, por isso, está cursando disciplina isolada em Português/ Redação, pois quer fazer o ENEM e cursar engenharia.
A4	Cinestésica-Corporal/Tátil e Espacial/Visual	Suas disciplinas preferidas são: Educação Artística e Educação Física/dança/teatro. Destaca-se e apresenta excelente desempenho em ambas. Faz desenhos de pessoas/rostos que são incríveis e tem domínio em voleibol. Seu sonho é ser jogadora, porém, quer cursar Teatro/Educação Artística e seus pais não querem, acham que ela deveria fazer Arquitetura.

A5	Musical/Auditiva e Linguística	Toca violão, guitarra e canta muito bem (musical e auditiva). Seu sonho é participar do <i>The Voice</i> . Não gosta de estudar, mas gosta de ler romances: Bella Andre, Nicholas Sparks, Sylvia Day e Jane Austen (linguística). Gosta, também, de teatro: musicais. Embora goste da Língua Portuguesa, detesta a gramática. Não se identifica com nenhuma outra disciplina e não acredita que vai passar no ENEM, mas quer cursar Artes.
----	--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem

Partindo do princípio de que o ser humano, aluna/o, precisa ser visto como um todo, a/o educadora/educador não precisa limitar o ensino à determinadas áreas em detrimento de outras, uma vez que, mesmo identificando as inteligências e disciplinas preferidas das crianças e adolescentes, ela/ele pode reforçar, de forma lúdica, inclusiva e afetiva, aquelas áreas/disciplinas que não as/os agradem pelos seguintes motivos: para passar no ENEM; obter informações para a vida; contribuir com alguma profissão no futuro; dar oportunidade de aprenderem algo que pode um dia lhes ser útil; possibilitar mudança de opinião diante da área/disciplina que lhe desagrada, dependendo do modo que lhe for apresentado, etc.. Portanto, propomos ao educador/a alguns passos, ou caminhos, ou simplesmente sugestões para tornar o ensino mais lúdico e facilitador de aprendizagens múltiplas:

- Identificar as inteligências predominantes das crianças/adolescentes por meio dos jogos sugeridos no item “a” (Seleção/

aplicação de jogos/exercícios na identificação das inteligências) ou utilizando recursos de sua própria criação, bem como descobrir, mediante conversas ou entrevista, as suas respectivas disciplinas preferidas.

- Entender, aceitar e respeitar o fato de que as/os nossas/os alunas/os podem se sobressair e se identificar mais com umas disciplinas/áreas do que outras, sem levar isso para o lado pessoal: presumir que elas/es não respeitam a sua aula ou que não querem aprender, ou que têm alguma deficiência.
- Desconsiderar o bom ou mau desempenho das/os alunas/os em disciplinas específicas, não vendo isso como falta ou como o único talento/aptidão de seu domínio.
- Apostar/investir no ensino lúdico/jogos/metodologias ativas, afastando-se de métodos que explorem e priorizem apenas a competição, a busca por notas, a concorrência.
- Criar ZDPs lúdicas, criativas, que envolvam duas ou mais disciplinas, de forma a incentivar aquelas disciplinas/áreas em que as/os alunas/os se sobressaem, mas ao mesmo tempo estimulando-as/os a interagirem com aquelas áreas/disciplinas com as quais não se identificam ou gostam, por meio de um ensino interdisciplinar. Por exemplo, seria interessante trabalhar a Língua Portuguesa presente nos textos/problemas matemáticos; os problemas matemáticos podem inserir conteúdos de História: Se Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil em 1500, quantos anos tem o Brasil hoje? Ou juntar a Física com a Geografia: se uma pessoa sai da cidade de Belo Horizonte – Região Sudeste – de carro, na velocidade média de 80km/h, em direção à cidade de Porto Alegre – Região Sul –, quanto tempo ela vai levar para chegar ao seu destino, já que a distância é de 1706,2km? Enfim, trabalhar em equipe/parceria com as/os colegas de variadas áreas/disciplinas.

- Ter como meta, em sua sala de aula, promover a interação entre as disciplinas e as crianças/adolescentes, estimulando variadas inteligências para, possivelmente, despertar o interesse das crianças e dos adolescentes por outras áreas/disciplinas.
- Ser afetivo nas suas ações/interações na sala de aula, por exemplo, sempre as/os elogiando: quando erram, dizendo que elas/eles ainda podem melhorar, pois conhece o seu potencial, e, quando acertam, parabenizando, incentivando-as/os a irem em frente, a ousarem cada vez mais. Às vezes, basta um tapinha nas costas, um abraço, uma passada de mão na cabeça para que elas/eles se sintam acolhidas/os, inclusas/os, confiantes de que podem se arriscar sem medo, no ambiente em que se encontram.

Considerando, porém nunca finalizando

Não defendemos a ideia de neutralidade na ciência/pesquisa, dado que a subjetividade muitas vezes se faz presente e necessária, considerando que nossas/os colaboradoras/es, participantes, pessoas não são e nunca serão apenas dados de pesquisa, afinal, trata-se de gente que pensa, que ama, que sofre, que ri, que briga, e de cujas vidas nós tivemos a honra de participar ativamente, interferindo em suas histórias, e elas/es nas nossas.

Contudo, a fim de não tratarmos a pesquisa como um retrato do senso comum, faz-se necessário afirmarmos que a objetividade científica no estudo foi mantida, o que é de fato importante em qualquer trabalho científico, pois todo e qualquer resultado aqui apresentado foi oriundo daquilo que vivenciamos, observamos em nossas interações com sujeitos reais: o recorte de pesquisa que fizemos, o olhar que dirigimos às/aos nossa/os parceiras/os (crianças e adolescentes), o embasamento teórico escolhido, haja vista que

tudo isso permitiu um certo grau de subjetividade, em que determinados aspectos foram priorizados em detrimento de outros, mas buscando, sempre, cumprir com o nosso objetivo de estudo: identificar as percepções/inteligências predominantes das/os alunas/os, verificar se elas interferem na preferência das/dos voluntárias/os por determinadas disciplinas e como essa identificação pelo/a educador/a pode ser utilizada como ferramenta, elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que múltiplos olhares podem ser dirigidos a esse estudo por diferentes pesquisadoras/es, leitoras/es, professoras/es e alunas/os, de diferentes lugares de fala e de contextos variados, que podem levantar outras ideias ou dar outras sugestões em resposta ao nosso objetivo, aqui proposto.

O que aprendemos com este estudo? A princípio, que as crianças/adolescentes, por ainda estarem em formação, precisam de um pouco mais de atenção, afeto e estimulação da família e da escola para poderem desenvolver ainda mais tendências/percepções/inteligências predominantes, ampliando seu leque de opções/talentos/áreas de atuação. Em segundo lugar, mas não menos importante, aprendemos que, como educadoras/es, nunca devemos acreditar que o bom ou mau desempenho das/os alunas/os em disciplinas específicas sejam decorrentes, exclusivamente, de um talento/apetido ou da falta dele, desconsiderando como causas os fatores externos (fome, sede, as experiências ruins com aquela disciplina e/ou com algum/a educador/a que a ministrou) e internos (por exemplo, os bloqueios que as crianças e os adolescentes podem ter tido em determinadas áreas e que acabou lhes conduzindo a outras, tendo ou não talentos para elas).

Além disso, esse estudo nos permite sugerir que o conhecimento pelas/os nossas/os alunas/os de quais percepções/inteligências lhe são predominantes, pode desencadear a segurança necessária para a escolha de uma profissão no futuro, embasada em

suas áreas de domínios, e que isso pode ser uma garantia de sucesso e realização na vida profissional. Bastante significativo, ainda, é o fato de que todas as crianças e adolescentes se identificaram e interagiram com os jogos/atividades que apresentamos e, principalmente, as/os adolescentes afirmaram ter conhecimento de que apresentavam dificuldades em determinadas áreas e facilidades em outras. Com essa fala, deram indícios de que, provavelmente, reconheceram em si mesmas/mesmos quais são suas inteligências e percepções predominantes. Demonstraram, também, ao longo da pesquisa, estar motivados e interessados em participar.

Contudo, por se tratar de pessoas com sentimentos, dificuldades, problemas, vontades e com uma autonomia relativa, precisamos, enquanto educadoras/es, considerar que, mesmo as/os alunas/os tendo preferências por determinadas áreas/disciplinas ou rejeições/dificuldades em outras, cabe ao ensino tornar acessível a todas e todos uma variação de conhecimentos diversificados, múltiplos e interdisciplinares, possibilitando que elas/eles ampliem seu leque de escolhas, expandindo suas inteligências.

Assim sendo, apostamos que, com o ensino lúdico/jogos/metodologias ativas, poderíamos, talvez, despertar, cada vez mais, em nossas/os alunas/os, o interesse no aprender, pois, ao nos afastarmos de métodos que exploram e priorizam apenas a competição, a busca por notas, a concorrência e que visam somente atender às exigências da família e da escola (sistema escolar/sociedade/ideologia), direcionando o ensino para determinadas áreas – como a Matemática, o Português, as Ciências e, às vezes, os esportes, em detrimento de outras com um status de “não tão importantes”, como História, Geografia e Artes –, contribuindo para que o ensino seja uma fonte de surgimento de fatores geradores de desestímulos, propomos a criação de múltiplas possibilidades de aprendizagens, com ZDPs ricas e estimulantes.

As metodologias ativas, dentre elas o método lúdico, possibilitam a criação de espaços de construção de conhecimentos inclusivos, que podem apoiar e facilitar a concretização de certas aprendizagens, ainda que esses sujeitos apresentem ou não talentos, despertando/estimulando o surgimento de várias tendências e dimensões de inteligências, propiciando que as crianças/adolescentes se sobressaíam e brilhem.

Portanto, consideramos que o método lúdico/jogos não só pode estimular o desenvolvimento e a construção de múltiplas percepções/inteligências em nossas/os alunas/os, como pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, porquanto, ao detectar as percepções/inteligências predominantes e direcionar o ensino para as suas potencialidades, incentivando e explorando as áreas que elas/es não dominam, ampliando-as e tornando-as interessantes, pode-se contribuir para impulsioná-las/os e incentivá-las/os ainda mais a correrem atrás de seus sonhos e a explorarem novos caminhos na construção de múltiplas aprendizagens, múltiplas oportunidades, múltiplas profissões, pois, quando seguimos nossos talentos e interesses, há uma maior possibilidade de aprendermos e termos sucesso e prazer na vida e na profissão.

Contudo, falta responder alguns questionamentos: como está o ensino em nossas escolas? O que nós educadoras/es estamos priorizando em nossas aulas: o conteúdo ou a/o aluna/o? Será que não deveríamos deixar o orgulho de lado e investir na criação de espaços que possibilitem um ensino lúdico, justo, acessível, interativo e afetivo, em que todas/os tenham lugar de fala, oportunidade de se mostrarem e serem respeitadas/os do jeito que são? Afinal, é só respeitando as diferenças, a heterogeneidade, que poderemos ter um olhar mais afetivo e inclusivo.

Portanto, a fim de tornar o ensino mais inclusivo e afetivo propomos, não como receita ou salvação, mas como sugestão,

dentre muitas existentes, que o ensino seja respeitoso, lúdico, interativo, criativo e acessível para todas e todos, e que o/a educador/a se conscientize de que tem um grande papel nesse momento histórico, pois ela/ele pode transformar o ensino e a vida de suas/seus alunas/os fazendo do espaço escola e da sua sala de aula um lugar de construção de ZDPs que oportunizem: a criação, a imaginação, o errar e o acertar, um lugar de conquistas, de diferenças: de fala, de gênero, de raças, um lugar de perdas aceitáveis, mas também de vitórias, que estimule e possibilite a realização de múltiplas aprendizagens, que permita o florescimento de múltiplas inteligências/percepções.

O espaço escola e a sala de aula, não fisicamente, tem que ser do tamanho da imaginação de uma criança, possibilitando que, pelo jogo, pelo lúdico, pela interação, pela leitura, a criança e o/a adolescente viajem e construam seus ninhos, derramem suas sementes, desenvolvendo olhares que contemplem, abracem e respeitem a origem de cada um e o destino para onde cada um quer ir, e que isso possa ser apenas um começo. Utopias à parte, esperamos que um dia a sociedade, a escola, a família e nossos governantes possam se conscientizar e oferecer para todas as crianças/adolescentes um olhar inclusivo, não como favor, mas por acreditarem que só assim, investindo nelas/es, poderemos ter políticas públicas, um governo, e um lugar digno para podermos chamar de nosso país amado.

Referências

- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 13 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1984.

- BORTOLOTTTO, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e linguagem).
- CARRAHER, Terezinha *et al.* *Na vida vez na escola zero*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia na educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLDSTEIN, Jeffrey H. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1980.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a educação infantil. *In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Tizuko Morchida Kishimoto (Org.). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-43.
- NEISSER, Ulric Gustav. *Cognitive psychology*. Nova York: Appleton Century Cofts, 1967.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. The Stages of the Intellectual Development of the Child. *In: Bulletin of the Menninger Clinic*, 1962, vol. 26, no 3.
- PISANI, Elaine Maria *et al.* *Psicologia geral*. 6. ed. Porto Alegre: Vozes, 1987.
- SILVEIRA, Nádia Mara da. *A persuasão no discurso argumentativo de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2010.
- SILVEIRA, Nádia Mara da. *Jogos e dinâmicas estimuladoras de inteligências: uma metodologia de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: Revista brasileira de educação*. n.25, 2004, p. 5-17.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. *Psicologia: uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento*. São Paulo: Cultrix, 1973.

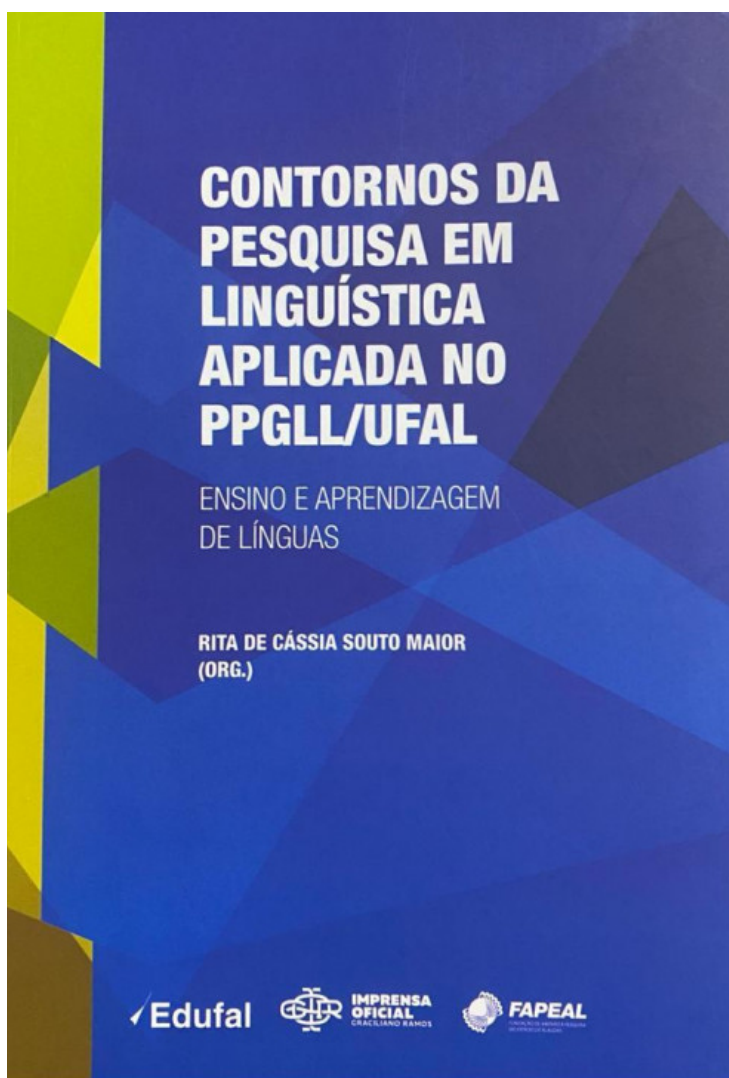
TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. *In: Ler e Produzir Discurso, Texto e Formação do Sujeito Leitor/Produtor*. Rita Maria Diniz Zozzoli (Org.). Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.

Resenhas





SOUTO MAIOR, Rita de Cássia (Org.). *Contornos da Pesquisa em Linguística no PPGLL/UFAL: ensino e aprendizagem de línguas*. EDUFAL, Imprensa Oficial Graciliano Ramos: Maceió, 2021. 129 p.

Vivências e reflexões sobre o ensino de línguas na perspectiva da LA

Janicreis Gomes de Souza

O exercício docente é uma prática contínua que requer dedicação e aperfeiçoamento didático, e no ensino de línguas essa realidade não é diferente. Segundo Volóchinov (2017), a linguagem, que é um processo ininterrupto de formação, possui suas variedades e especificidades, de sorte que ensinar e aprender sobre a temática demanda consciência sobre as variações que acontecem nos mais diversos contextos de uso. Este texto apresenta uma resenha do livro **Contornos da Pesquisa Linguística Aplicada no PP-GLL/UFAL: ensino e aprendizagem de línguas** (2021), organizado por Rita de Cássia Souto Maior, Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/AL), com vasta experiência nos estudos sobre Linguística Aplicada (LA). O conteúdo da obra converge para a reflexão sobre a área supracitada como campo que investiga os usos da linguagem em práticas sociais diversas.

Sobre a Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006), respeitado pesquisador brasileiro no âmbito da LA, afirma se tratar de uma ciência que surgiu em nosso País durante os anos 60; quando, segundo ele, prevalecia o sentido de aplicação de teoria linguística ao ensino de línguas. Entretanto, após a metade dos anos 80, a LA iniciou uma nova fase, e passou a investigar as questões da linguagem usada como prática social, que vão além dos limites da sala de aula. Ainda de acordo Moita Lopes (2006), p. 14, a LA é “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”.

A obra analisada é composta pela apresentação e por cinco capítulos que trazem à baila, à luz da “pesquisa em letramento ou narrativa, bem como da perspectiva bakhtiniana de linguagem” (p. 129), as reflexões de sete autores/pesquisadores diferentes sobre o ensino e aprendizagem de línguas. São eles: *O uso da webquest em aulas de espanhol como língua adicional: uma pesquisa narrativa*, de Welma Júlia Santos de Lima Araújo; *Letramento crítico como ação social: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa*, de Selma Silva Bezerra e Sérgio Ifa; *A avaliação como ação ético-discursiva das instituições de sentidos: conhecimento e ação no saber*, de André Luiz Santos Praxedes e Rita de Cássia Souto Maior; *A compreensão de escrita entre estudantes concluintes do Ensino Médio: a pesquisa em sala de aula como evento de letramento desvelador*, Juliana de Araújo de Melo; e *Para além de uma formação acadêmica: reflexões acerca da relação entre o processo de ensino-aprendizagem de libras, o projeto casa de cultura no campus e formação cidadã*, de Fábio Rodrigues Santos. As pesquisas emergem da atuação de pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e são estudos considerados importantes para o campo da LA, uma vez que resultam da produção de conhecimentos em um cenário “político adverso para a pesquisa na área de humanas, letras e artes” (p. 129). São abordagens que contemplam reflexões sobre o ensino e a aprendizagem as línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa e Libras.

O primeiro capítulo, intitulado *O uso da webquest em aulas de espanhol como língua adicional: uma pesquisa narrativa*, apresenta a experiência de Welma Júlia Santos de Lima Araújo com uma pesquisa narrativa. A autora/pesquisadora descreve como fez uso da *webquest* como língua adicional em suas aulas de espanhol, partindo de sua descoberta da WQ como ferramenta didática, pas-

sando pela motivação que a levou a enveredar pelo campo da pesquisa narrativa e, por fim, como o uso das tecnologias é capaz de auxiliar os alunos na construção do conhecimento sobre o uso da linguagem no Mundo Contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa centrada no campo do letramento crítico, alicerçado nas perspectivas de Soares (2006) e Cervetti (2001), e que, segundo a autora/pesquisadora, significa “aprender para transformar” (p. 25).

Ainda sobre o letramento crítico, Selma Silva Bezerra e Sérgio Ifa no segundo capítulo, *Letramento crítico como ação social: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa*, apresentam sua colaboração para o ensino de Língua Inglesa, bem como para o “debate sobre as questões sociais” (p.55). Para isso, iniciam seu trabalho fazendo uma abordagem acerca de alguns dos sentidos atribuídos à palavra “crítico”, bem como das teorias sobre letramento crítico. Para realizar o estudo, utilizam-se de um trabalho sobre preservação ambiental, realizado fora do ambiente escolar, o que, segundo eles, trata-se de uma “ação social, em que o letramento crítico foi propiciado” (p. 39). Sobre os sentidos “crítico”, os pesquisadores/autores expõem perspectivas como as de Ricouer (*apud* Monte Mór, 2015), cuja visão se pauta na ruptura prototípica do tradicional, em detrimento do “raciocínio sobre a vida” (p. 41); e “que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos” (*apud* Monte Mór, 2015, p. 39). Ou seja, ser crítico, segundo eles, significa adaptar-se ao mundo heterogêneo e suas “multiplicidades sociais” (p. 42). Sobre letramento crítico, apresentam e refletem sobre as visões de autores em âmbito nacional e regional, a partir das quais afirmam que traçar um perfil sobre a realidade dos alunos é fundamental para o bom desempenho do trabalho docente.

O terceiro capítulo da obra, *A avaliação como ação ético-discursiva das instituições de sentidos: conhecimento e ação no saber*,

traz a lume as reflexões de André Luiz Santos Praxedes e Rita de Cássia Souto Maior sobre os métodos avaliativos quantitativos, aplicados durante as aulas Língua Portuguesa, e suas implicações no processo ensino/aprendizagem. Esses métodos, segundo eles, além de serem nocivos à aprendizagem, causam problemas psicológicos e sociológicos para os alunos. No texto, os pesquisadores/ autores lançam a proposta de pautar a avaliação escolar na teoria do dialogismo bakhtiniano, que consiste basicamente na ideia de que através do “diálogo, os conflitos geradores de impedimento no processo de aprendizagem podem ser repensados e superados, numa construção ético-discursiva das ações docentes” (p. 63). Nessa perspectiva, o surgimento de práticas avaliativas que contemplem a qualidade da aprendizagem em detrimento dos métodos quantitativos, depende da consciência que a linguagem deve ser considerada “como ação, no contexto da ética e do discurso” (p.82).

O quarto capítulo do livro, intitulado **A compreensão de escrita entre estudantes concluintes do Ensino Médio: a pesquisa em sala de aula como evento de letramento desvelador**, discorre sobre o estudo realizado por Juliana de Araújo de Melo em uma turma de alunos do Ensino Médio, que se prepara a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Trata-se de um trabalho cuja ênfase recai sobre a construção da redação no supracitado exame, e é desenvolvido numa perspectiva dialógica de linguagem, que tem por finalidade possibilitar a esses alunos as condições necessárias para construírem os letramentos a partir de suas vivências sociais e de seus papéis enquanto sujeitos atuantes do meio no qual estão inseridos. Segundo a pesquisadora/autora, desenvolver novos métodos de ensino é um desafio enfrentado pelas instituições de ensino, mas essencial para o bom desempenho dos alunos na construção de novos saberes. Práticas essas que contemplem

as reais necessidades dos alunos, que abranjam as suas especificidades, pluralidades sociais e culturais. De acordo com Melo, “o letramento ideológico no espaço escolar existe na subjetividade de cada aluno, porém, passa a ser apagado e negado nas práticas adotadas em sala de aula” (p. 106).

Por fim, no quinto capítulo, *Para além de uma formação acadêmica: reflexões acerca da relação entre o processo de ensino-aprendizagem de libras, o projeto casa de cultura no campus e formação cidadã*, Fábio Rodrigues Santos apresenta sua pesquisa, realizada na Casa de Cultura no *Campus*, projeto desenvolvido no curso de Letras Libras (LL), para atender, exclusivamente, os alunos de graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Segundo o autor/pesquisador, o trabalho é construído a partir do estudo de planos de aulas coletados de colegas alunos/professores, bem como de materiais didáticos utilizados por eles, além de seus próprios registros escritos sobre as aulas observadas. A pesquisa, fundamentada na perspectiva bakhtiniana de língua e conteúdo ideológico, parte do cruzamento dos dados coletados no CCC do LL UFAL, enveredando pela metodologia utilizada de ensino de línguas estrangeiras, até a análise dos enunciados presentes nesses dados. Os objetivos da pesquisa consistem em estudar as práticas docentes desenvolvidas no projeto CCC e sua contribuição para os processos de interação verbal em situações reais de uso da língua.

O livro analisado, diga-se, *Contornos da pesquisa em Linguística no PPGLL/UFAL: ensino e aprendizagem de línguas*, organizado por Rita de Cássia Souto Maior, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas, com vasta experiência no campo das Letras e da Linguística, é de grande importância para os profissionais e estudiosos das áreas supracitadas. Trata-se de uma obra desenvolvida a partir de experiências e atuações reais dos pesquisadores/autores na atividade docente, e propicia

reflexão e direcionamento aos que atuam em sala de aula, em especial no ensino de línguas; assim como para os que desenvolvem pesquisas sobre língua e linguagem. Vale muito a leitura do texto.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1977] 2011.

CCC/FALE – UFAL – 2019. Disponível em: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/extensao/copy_of_casas-de-cultura Acesso em 28. fev. 2019.

EXTENSAO/UFAL – 2019. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/extensao/apresentacao> . Acesso em 28. fev. 2019.

JALIL, S. A; Procailo, L. *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2009.

LEBEDEFF, T. B; SANTOS, A. N. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

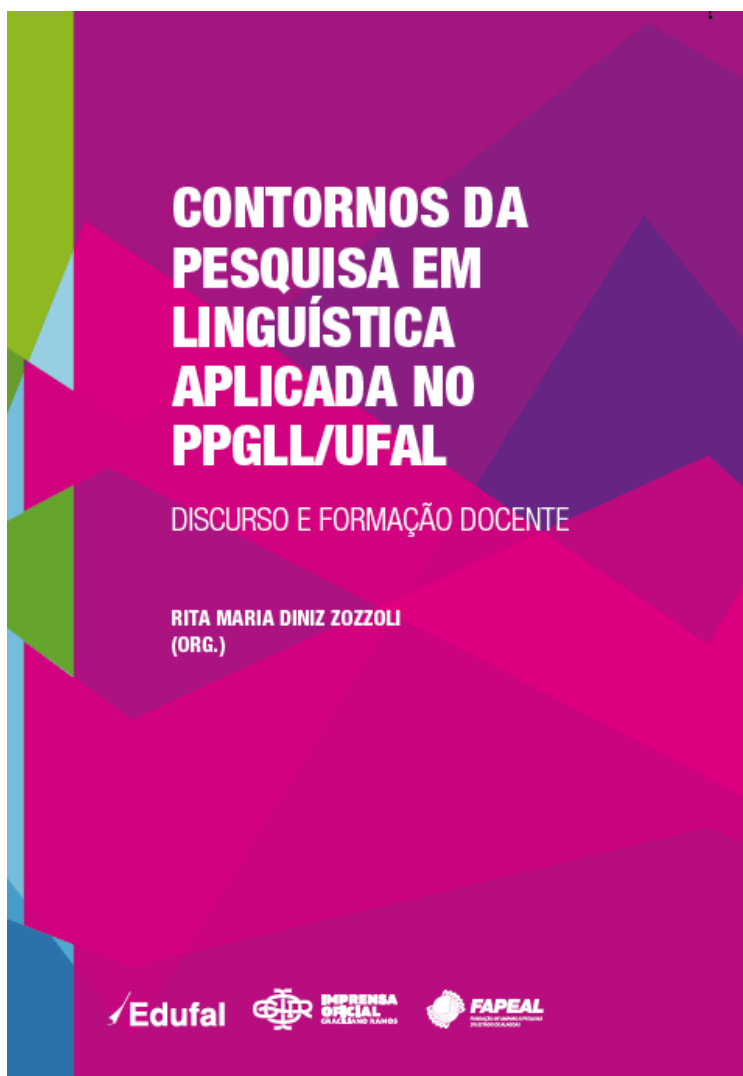
MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PPC LETRAS-Libras da UFAL – 2016. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/arquivo/prograd/cursos/campus/-maceio/letras-licenciatura-libras> . Acesso em: 28. fev. 2019.

PROJETO CCC Letras-Libras UFAL – 2016. Disponível em: <http://sigaa.sig.ufal.br/sigaa/portais/docente/docente.jsf> . Acesso em 28. fev. 2019.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia (Org.). *Contornos da pesquisa em Linguística no PPGLL/UFAL: ensino e aprendizagem de línguas*. EDUFAL, Imprensa Oficial Graciliano Ramos: Maceió, 2021. 129 p.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Volkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017, 373 p.



ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). *Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: Discurso e Formação Docente*. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos. 2021. 135 p.

Discurso e formação docente em pesquisas da Linguística Aplicada

Andre Cordeiro dos Santos

A Linguística Aplicada (doravante LA), desde sua origem, passou por diferentes fases. Segundo Moita Lopes (2006; 2011), um dos grandes nomes em se tratando de estudos da LA no Brasil, essas fases podem ser caracterizadas em três momentos distintos. Em um primeiro momento, segundo Moita Lopes (2006), a LA surgiu como uma área de estudos que lidava unicamente com aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras. Após esse momento, ainda de acordo com o autor, a área passa a congregiar teorias, de forma interdisciplinar (ou transdisciplinar para alguns), mesmo que as teorias linguísticas ainda figurem como principal base, tendo em vista a complexidade que está envolvida no contexto de sala de aula. Por fim, o autor defende que, a partir da expansão do contexto de estudo da área, há a instituição de uma nova LA, em sua terceira fase, caracterizada de forma indisciplinar, preocupada com questões além da sala de aula. Essas três fases pontuadas por Moita Lopes (2006), embora sejam apresentadas cronologicamente, de algum modo, ainda coexistem nos contextos atuais de pesquisas em LA.

Sobre esse processo de mudança, Moita Lopes (2011) argumenta que a última fase da LA, a mais recente, foi influenciada pelos diversos discursos sobre condições sócio-históricas específicas dos diversos contextos de uso da linguagem, para além da sala de aula, e se caracteriza por confrontos entre posturas diferentes ao longo de toda a trajetória de mudança e consolidação da área.

Nessa fase, os interesses de pesquisa da LA passaram da exclusiva atenção à investigação do ensino de língua estrangeiras por meio da aplicação de teorias linguística para a investigação de questões sociais de linguagem, de maneira indisciplinar, já que os objetos de estudo da LA são complexo e exigem rompimento das barreiras disciplinares. Desse processo de evolução e consolidação da LA, surgiram diferentes vertentes de estudo dentro da área, fazendo com que tenhamos, hoje, diversos contornos de pesquisa em LA.

Considerando essa diversidade de contornos, podemos encontrar pesquisas em LA com vieses diversos no Brasil, em diferentes centros de estudo da área, com diversos focos mais específicos de investigação, em suas vinculações teóricas com diversas perspectivas. Desse modo, reconhecendo essa diversidade, o livro *Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: Discurso e Formação Docente* surge como uma tentativa de caracterizar as pesquisas em LA do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL, doravante), reunindo textos de alunos e ex-alunos – alguns em parceria com os orientadores – do programa de pós-graduação, que atuam em diferentes instituições de ensino, de diversos níveis de formação, do nordeste. O livro foi organizado pela professora doutora Rita Maria Diniz Zozzoli, pesquisadora que tem larga experiência na LA, contando com várias publicações na área – a título de exemplo, temos Zozzoli (2002a; 2002b; 2012; 2014; 2015; 2016) entre tantos outros. O foco do livro, como o subtítulo aponta, recai sobre as pesquisas que envolvem discurso e formação docente na perspectiva da LA no PPGLL/UFAL.

O livro foi publicado em um edital Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal), no ano de 2021, contemplado pelo edital Fapeal/Edufal/Cepal nº 07/2019. Cabe mencionar ainda que

o livro se soma a uma outra proposta, que visa também caracterizar os contornos de pesquisa em LA do PPGLL/UFAL, com foco no ensino e na aprendizagem de línguas, e congrega também professores, alunos e ex-alunos do PPGLL/UFAL: o livro *Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: Ensino e aprendizagem de línguas*, organizado por Rita de Cássia Souto Maior, professora das graduações e do PPGLL da FALE/UFAL.

No que se refere a sua composição, o livro organizado por Rita Zozzoli traz, além da apresentação, seis capítulos, são eles: *Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa: por uma ação docente responsiva*, de Silvio Nunes da Silva Júnior e Rita Maria Diniz Zozzoli; *Contribuições da linguística aplicada para o trabalho do professor de língua materna: uma análise de duas questões de língua portuguesa*, de Fransuelly Raimundo Rêgo e Islane Rafaella Rodrigues França; *Letramento fonológico crítico e formação de professores/las de inglês como língua adicional*, de Adriana Lisboa Tibana; *Fanfics, contos, memes e criticidade: diálogos sobre os multiletramentos com professores em formação inicial de língua portuguesa*, de Christiane Batinga Agra; *Mudanças semiotecnológicas na cibercultura e suas implicações para os novos estudos do letramento*, de Manuel Álvaro Soares dos Santos; e *Um sujeito vazio? Um olhar para o intérprete educacional de Libras e língua portuguesa*, de Carlos Alberto Matias de Oliveira e Paulo Rogério Stella. A seguir discorro, individualmente sobre esses capítulos que trazem pesquisas em LA, relacionando discurso e formação docente.

O capítulo *Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa: por uma ação docente responsiva* foi escrito por Silvio Nunes da Silva Júnior, doutor em Linguística, ex-aluno do PPGLL/UFAL e, na ocasião, professor substituto da Faculdade de Letras (FALE, doravante) da UFAL, e Rita Maria Diniz Zozzoli, organizadora da coletânea e professora titular do PPGLL/UFAL.

No texto, os autores, a partir da problematização da formação de professores de língua portuguesa, propõem, a partir do campo da LA, refletir sobre aspectos da teoria dialógica e da reflexão na prática docente, a fim de estabelecerem uma possível caracterização do que seria uma ação responsiva ativa por parte dos professores de língua portuguesa. Para tanto, os autores trazem uma discussão sobre a noção de sujeito que se depreende da perspectiva de linguagem amparada no diálogo, proposta pelo chamado Círculo de Bakhtin e, na sequência, discutem a formação de professores numa perspectiva reflexiva, tomando como principal base teórica as discussões da pesquisadora Izabel Alarcão. A partir de então, os autores discutem os caminhos que levariam os professores a atitudes responsivas ativas e, portanto, reflexivas, que dariam conta de superar práticas tradicionalistas de ensino de língua, fomentando, por extensão, atitudes responsivas ativas nos alunos. A discussão tecida pelos autores, nesse capítulo, vai ao encontro de algumas outras que, de igual forma, tentam estabelecer bases de uma noção dialógica de ensino de línguas e/ou de professor, como Szundy (2014), Geraldi (2015), Giovani e Souza (2017), Sobral e Giacomelli (2018), entre outros. Assim sendo, para aqueles que buscam se inteirar da perspectiva dialógica de ensino de línguas e formação docente, o texto pode fornecer importantes reflexões para a compreensão dessa aliança entre práticas reflexivas de professores e a teoria dialógica de linguagem.

O texto *Contribuições da linguística aplicada para o trabalho do professor de língua materna: uma análise de duas questões de língua portuguesa* foi escrito por Fransuelly Raimundo Rêgo, doutoranda do PPGLL/UFAL, e Islane Rafaelle Rodrigues França, mestra em Linguística e ex-aluna do PPGLL. No capítulo, as autoras discutem aspectos da LA, evidenciando que a área busca criar inteligibilidade sobre questões que envolvem o uso social da linguagem, de maneira situada e perpassada pelo contexto sócio-

-político-ideológico, para, a partir de então, analisarem duas questões de língua portuguesa em dois diferentes exames, direcionados a alunos concluintes do ensino médio. A partir das análises, as autoras demonstram que, ao invés de tratar a língua de maneira situada e perpassada por elementos sócio-político-ideológicos, as questões assumem uma visão reducionista e tradicionalista – a gramatical – de língua. A partir de então, as autoras propõem que considerar os pressupostos da LA nos contextos de ensino e aprendizagem, na medida em que a LA propõe a busca de inteligibilidade de maneira situada, pode figurar muito significativo, na medida em que permitiria expandir os processos de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos, tornando-os sujeitos aptos a verem a língua além das formas gramaticais; em seu caráter social e situado. Desse modo, o texto das autoras pode ser bastante relevante para aqueles professores que buscam meios de desenvolver práticas de ensino de línguas que transponham a dimensão verbal-gramatical dos enunciados, levando à observação do social que perpassa as práticas de linguagem e os contextos dos alunos, sujeitos de aprendizagem, no espaço da sala de aula, corroborando perspectivas de ensino de línguas que consideram o contexto no qual os sujeitos e as práticas de linguagem estão inseridos, como, por exemplo, a que é proposta por Geraldi (2015), no seu texto *Aula como acontecimento*.

O capítulo *Letramento fonológico crítico e formação de professores/las de inglês como língua adicional* foi escrito por Adriana Lisboa Tibana, doutora em Linguística pelo PPGLL/UFAL e professora do curso de Letras-Inglês da FALE/UFAL. No seu texto, a pesquisadora, problematizando a supremacia das práticas de linguagem escrita em detrimento das práticas orais, propõe uma releitura do ensino da fonologia de línguas adicionais na sala de aula de formação de professores dessa área, com amparo em discussões do letramento crítico para que os elementos entoacionais e

de variação linguística sejam considerados como elementos fundamentais para o aprendizado da língua adicional, tendo, inclusive, valor semântico na construção dos sentidos. A problematização da pesquisadora, no intuito de defender um letramento fonológico crítico, se dá tomando sua própria experiência como professora de fonética e fonologia nos cursos de graduação da UFAL, mostrando que o processo de desconstrução de valores e padrões relacionados ao correto no ensino de línguas adicionais deu espaço a uma construção identitária de professora mais aberta a diversidade que é típica das línguas e suas variações, com todas as nuances entoacionais e semânticas que elas acarretam à construção de sentidos. Dada a caracterização do texto da pesquisadora, ele pode figurar como uma base importante para a formação de professores de línguas adicionais, com consciência crítica dos efeitos de sentido e valores que os elementos prosódicos, entoacionais e de variação têm no próprio processo de ensino e aprendizagem de línguas, transpassando o nível objetivista dos elementos fonéticos das línguas, considerando a dimensão social e valorativa das linguagens, como, por exemplo, discute Bakhtin (2013), ao pontuar os valores ideológicos de elementos concretos da língua no ensino de língua.

O capítulo *Fanfics, contos, memes e criticidade: diálogos sobre os multiletramentos com professores em formação inicial de língua portuguesa* foi escrito por Christiane Batinga Agra, doutoranda do PPGLL/UFAL e professora de língua inglesa do Instituto Federal de Alagoas (doravante Ifal). Nesse texto, a pesquisadora problematiza, como professora formadora do curso de licenciatura em Letras-português do Ifal, a sua relação com duas professoras em formação inicial, quando do desenvolvimento de um projeto de ensino, vinculado à disciplina de Projeto Integradores IV. Como lastro teórico para essa reflexão, a autora parte da discussão sobre a permeabilidade da sociedade pelas tecnologias de comunicação e sua influência nas práticas de linguagem, no sentido de fomentar

a multimodalidade. A partir disso, e apoiando-se em uma concepção social de linguagem, a autora defende uma formação que dê conta de os professores em formação refletirem sobre como trabalhar a linguagem para além dos elementos gramaticais, em consonância com a realidade dos alunos, refletindo sobre questões sociais importantes para suas realidades. De acordo com autora, as professoras em formação inicial foram a uma sala de aula do ensino médio, para aplicação de um projeto com o gênero *fanfic*, o que acabou não funcionando, já que o gênero não era de conhecimento nem interesse dos alunos em questão. O projeto teve que ser adaptado em função dos interesses da turma, sob questionamentos da professora formadora, que ocupava a função de orientadora. Nesse processo, a professora reflete sobre sua postura, classificando como “ato” (atitude com considera a dimensão situada do agir) ou “impostura” (atitude que tende à verdade universais e não situadas) as suas atitudes, diante das falas das professoras em formação. A discussão posta em tela pela autora ajuda a refletir sobre a formação de professores numa perspectiva reflexiva, aquela que toma a reflexão situada sobre a prática como caminho para formação de professores de forma mais significativa, como defendem, por exemplo, Mattos (2002), Pimenta (2006) e Alarcão (2011). Além disso, o relato da professora pesquisadora demonstra que a autorreflexão faz parte da sua própria ação como professora pesquisadora, o que faz com que o texto se evidencie como um ótimo exemplo de reflexão na ação e, por isso, pode constituir importante objeto de estudo para aqueles que têm interesse nessa discussão.

O quinto capítulo, *Mudanças semioteclológicas na cibercultura e suas implicações para os novos estudos do letramento* foi escrito por Manuel Álvaro Soares dos Santos, mestre em linguística, ex-aluno do PPGL/UFAL. Partindo da menção das mudanças sociais vivenciadas no século XXI, em decorrência das tecnologias de informação e comunicação, o autor discute as mudanças oca-

sionadas pela cibercultura nas práticas de leitura e escrita, que têm implicações significativas para os Estudos do Letramento, na medida em que expandem a noção de texto. Para essa discussão, no primeiro momento, o autor discute as diferentes fases pelas quais a escrita passou, tomando como ponto de partida as mudanças de suporte para a escrita, com suas consequências sociais, sobretudo no que se refere ao acesso e democratização das práticas letradas: a primeira etapa seria aquela na qual a escrita se daria na argila, papiro e até em rochas e o acesso seria muito restrito; a segunda, aquela marcada pela invenção da prensa, que possibilitou maior circulação de livros, embora ainda restrita a certos grupos privilegiados; e a terceira, marcada pela invenção das tecnologias digitais, que permitiu o acesso às práticas de leitura e escrita a partir de dispositivos digitais como tablets e celulares, expandindo muito o acesso. Essa última etapa, potencializou o caráter multimodal da escrita, na medida em que permitiu congregiar diferentes semioses (imagens, cores, tipografias, fontes, tamanhos etc.) no mesmo texto, segundo o autor. Com essa mudança a própria noção de texto foi deslocada, levando a multimodalidade a ser considerada como propriedade inerente ao texto, argumenta o autor. Não sendo essa multimodalidade neutra, há implicações para a construção dos sentidos, o que faz com que o autor afirme que a cibercultura tem implicações significativas para os Estudos do Letramento. Assim, dada a dimensão da discussão do capítulo, considero que o texto pode contribuir significativamente para aqueles pesquisadores que lidam com a cibercultura e os efeitos dela nas práticas de leitura e escrita.

O último capítulo, *Um sujeito vazio? Um olhar para o intérprete educacional de Libras e língua portuguesa* foi escrito por Carlos Alberto Matias de Oliveira, mestre em linguística pelo PPGLL/UFAL e intérprete de Libras da FALE/UFAL, e Paulo Rogério Stella, doutor em linguística aplicada e professor da FALE

da UFAL. No texto, os autores partem da afirmação de que os tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa têm ganhado espaço nos contextos educacionais, em decorrência de ações afirmativas que visam incluir pessoas surdas. A partir de então, os autores afirmam que esse sujeito, o tradutor e intérprete, tem sido visto como um sujeito invisível, que apenas converte sinais em sons, e vice-versa, e os transmite. A reflexão sobre esse modo de ver o tradutor e intérprete é tomada pelos autores como o objetivo do texto, assim, para tanto, eles fazem uma retomada histórica dos estudos da tradução, relacionando-os às diferentes perspectivas formalistas de estudos da linguagem, com Saussure num primeiro momento e Chomsky posteriormente. A partir de então, os autores propõem uma mudança nesse modo de ver o tradutor e intérprete, tomando noções da concepção dialógica de linguagem como base, sobretudo a noção de tema e significação. Considerando que os enunciados, as unidades mínimas de funcionamento da linguagem, comportam uma parte estável – a significação – e outra irrepetível – o tema –, seria impossível ao tradutor e intérprete converter sinais em palavras e vice-versa, sem que suas marcas individuais [diria axiológicas] sejam refletidas e refratas nos seus enunciados, objeto da tradução por ele realizada. Sendo assim, defendem os autores, aos tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa cabem papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem, minando a concepção desse sujeito como ser silenciado e neutro. A discussão dos autores figura como significativa, no sentido de ratificar a concepção de sujeito dialógico que subjaz à teoria de linguagem do Círculo de Bakhtin, tomada como base para a proposição do papel ativo do tradutor e intérprete, fazendo ainda avançar discussões sobre tradução e o papel desse sujeito nas práticas de ensino e aprendizagem que se dão em diferentes contextos educacionais.

Diante dessa caracterização dos diferentes capítulos do li-

vro *Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: Discurso e Formação Docente*, considero que o objetivo da coletânea foi cumprido, na medida são postos em tela diferentes estudos realizados ou em realização no PPGLL/UFAL, demonstrando que a área da LA, na UFAL, é caracterizada pela multiplicidade de perspectivas, atualizando a afirmação de Moita Lopes (2006; 2011) sobre a diversidade – ou indisciplinaridade – da área. Com isso, o livro é indicado para aqueles que desejam vislumbrar os contornos de pesquisa em LA, realizados no PPGLL/UFAL, mas não só, pois, para além dessa caracterização, os textos trazem contribuições significativas para aqueles interessados nas diversas temáticas relacionada ao discurso e a formação docente – conforme pontuado nas descrições – que são atualizadas e expandidas em cada um dos textos. Os textos, individualmente, criam inteligibilidade sobre questões sociais diversas nas quais a linguagem tem papel fundamental, abrindo espaços e dando subsídios para novos diálogos e compreensões do mundo.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- GERALDI, W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GIOVANI, F; SOUZA, N. B. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MATTOS, A. M. A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n.1, p. 121-156, 2002. Disponível em: <http://www.scielo>.

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982002000100007. Acesso em: 13 de out. 2019.

MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, p. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo – SP: Contexto, 2011. p. 11-24.

PIMENTA Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Luiz Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

SOBRAL, A.; GIOCOMELLI, K. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. *PERCursos Linguísticos*, v. 8, nº 19, 2018, p. 12-27.

SZUNDY, p. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, nº 53, 2014, p. 13-32.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções de alunos. In: Zozzoli, R. *Ler e produzir*. discurso, texto e formação de leitor. Maceió: Edufal, 2002a. p. 17-31.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Língua materna e língua estrangeira: o discurso da dominação e o ensino de línguas. In: BRITO, Célia; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Aquisição e ensino-aprendizagem do português*. Belém: EDUFPA, 2002b.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, n. 1, p. 253-269, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8943/7567>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/326/256>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. “Palavra de ordem” e o discurso outro: retomadas do enunciado “Je suis Charlie”. *Revista Investigações*, Vol. 28, nº Especial, Dez. de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1849>. Acesso em: 02 de mar. de 2018.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO; SIMÕES. (Org.). *Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. 1ª ed., Campinas - SP: Pontes, 2016, p. 135-155. ISBN 978-85-7113-72-9.

Por uma formação responsiva e responsável de leitores e produtores de textos

Silvio Nunes da Silva Júnior

Quando me foi conferida a missão de apresentar o texto homenageado no livro de comemoração aos 25 anos do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall), um misto de lembranças me veio à tona a contar de quando conheci a Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, no início do meu curso de mestrado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2017, quando fui, pela primeira vez, seu orientando¹⁴. Seu nome na UFAL e, mais especificamente, na Faculdade de Letras (FALE), é altamente respeitado mediante os tantos contributos que sua atuação de mais de 40 anos trouxe para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, englobando ações na graduação e na pós-graduação. Tais ações frutificaram um trabalho, que, nos termos de Bakhtin (2010, 2011), é responsivo, por estar em constante inter-relação com os acontecimentos sociais, e responsável, por revelar a ética e a responsabilidade nas reflexões e nas práticas.

A Profa. Rita Zozzoli, que, em 1995, fundou o antigo Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (atual Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas – Gedeall) – segundo mais antigo da FALE/UFAL, preocupada com o que se passava no ensino e na formação de professores de línguas no estado de Alagoas, empreendeu e coordenou um projeto ousado, de 1995 a 2003, intitulado “Leitura e produção de

14 A Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli foi minha orientadora na dissertação de mestrado, defendida em 2019, e na tese de doutorado, em 2021.

textos em LM e LE: a constituição de uma gramática do aluno”, que questionou o ensino tradicional da gramática e mostrou possibilidades concretas de trabalho com a língua em situações de uso real e social. O projeto de pesquisa envolveu um conjunto comprometido de professores/as da educação básica e do ensino superior, licenciandos/as e pós-graduandos/as que, sob a orientação da professora, marcaram época no que diz respeito aos estudos e às pesquisas que versam sobre a gramática, a produção de textos e a leitura na sala de aula de língua materna e de línguas estrangeiras, em especial o Francês e o Inglês.

Esse projeto gerou incontáveis frutos, dentre os quais está a dissertação de mestrado da Profa. Dra. Mirian Santos Cerqueira¹⁵ (UFG); a tese de doutorado da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos¹⁶ (UFAL); relatórios de iniciação científica de pesquisadores hoje com vasta carreira acadêmica, como a Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior¹⁷ (UFAL) e o Prof. Dr. Fábio José dos Santos¹⁸ (IFAL); e o texto intitulado “Leitura e produção de texto: teorias e práticas na sala de aula”, publicado na Revista Leitura, em 1998, que apresenta alguns dos resultados obtidos com o andamento do projeto, numa constante articulação com bases teóricas linguísticas e não-linguísticas que fundamentaram a proposta que, desde

15 Dissertação intitulada “Atividade ou exercício no trabalho com a produção escrita em sala de aula de língua portuguesa? orientada pela Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli e defendida em 2003.

16 Tese intitulada “Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas”, orientada pela Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli e defendida em 2007.

17 Rita de Cássia Souto Maior realizou iniciação científica com os projetos “Produções diversificadas no contexto escolar: procurando a autonomia relativa do sujeito leitor/produtor (2004)” e “Produções de alunos a partir da leitura de textos - autonomia relativa (2005)”, sob orientação da Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli.

18 Fábio José dos Santos realizou iniciação científica com o projeto “Narrativas do professor: construções identitárias do sujeito/produtor de textos (2004)”, sob orientação da Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli.

a sua fase embrionária, procurou alcançar um grande número de sujeitos e contextos de ensino.

Produção lida por discentes, docentes, pesquisadores/as de diversas instituições de ensino básico e superior, “Leitura e produção de texto: teorias e práticas na sala de aula” é um marco nos estudos sobre leitura e produção de textos no estado de Alagoas e em todo o território nacional. Foi e continua sendo um dos grandes pressupostos para que professores/as de línguas possam ressignificar as ações pedagógicas levando em conta as necessidades reais dos sujeitos. Dessa forma, as discussões de Zozzoli (1998) continuam sendo responsivas à vida social, mesmo passadas mais de duas décadas, e aproximam-se da visão de Freire (1996, p. 32) quando o autor destacou que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Há de se considerar que o projeto encabeçado pela Profa. Rita Zozzoli fez valer, na prática, a premissa freiriana, implicando a constituição processual de professores/as realmente preocupados/as com a aprendizagem e de alunos/as que puderam perceber a gramática por meio dos textos.

Como prova abrangência do texto já mencionado, no número especial da Revista Leitura, em 2009, em comemoração aos 20 anos do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (hoje Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura) da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), estava, como um dos mais lidos entre 1999 a 2009, o texto de Zozzoli (1998), tendo a proeza de ser novamente publicado nesse número comemorativo, que contou com a participação de outros/as pesquisadores/as que já foram vinculados ao programa. Acompanhando o reconhecimento científico do texto, está o engajamento de todos/as os/as envolvidos/as no projeto “Leitura e produção de textos em LM e LE: a constituição de uma gramática do aluno”, que uniram forças para adentrar nas salas de aula na busca por um *fazer diferente*.

É perceptível que, do final da década de 1990 até os dias atuais, muitos foram os estudos desenvolvidos sobre leitura e produção de textos em variadas situações. Entretanto, aos/às pesquisadores/as e professores/as mais recentes, é preciso fornecer as bases epistemológicas que, de alguma forma, sustentam as posições hoje defendidas acerca de temas voltados ao trabalho com a linguagem no ensino, assim como as ponderações de Zozzoli (1998). Por essa razão, na tentativa de disseminar ainda mais as contribuições da atuação, ainda viva e dinâmica, da Profa. Rita Zozzoli na Linguística Aplicada e no Gedeall/UFAL, republica-se, nesta coletânea, o texto de 1998 por diversas razões, tais como:

- Uma prova de que, há muitos anos, o Gedeall tem sido uma arena dialógica de lutas travadas pela formação reflexiva e concreta de alunos/as, professores/as e formadores/as de professores/as;
- Um estímulo para o desenvolvimento de cada vez mais olhares para a leitura e a produção de textos na sala de aula; e
- Uma atitude política e situada na busca por formação continuada e maiores investimentos na educação.

Além de outras razões que não caberiam num singelo texto de apresentação e homenagem ao legado da imparável pesquisadora, está a importância de se mostrar à sociedade o quão preocupada tem sido a Linguística Aplicada com duas questões tão complexas e politicamente esquecidas: o ensino e a formação continuada de professores/as. Esse esquecimento foi criticado por Freire (2000, p. 31), para o qual “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. Confiando no potencial de uma educação plural e transformativa, utilizo o verbo *esperançar*, cunhado por Freire (1992), para almejar esperança, responsabilidade, direitos e democracia para toda a educação

brasileira, que constrói a cada dia forças para se manter de pé e entregar bons resultados, em especial no que se refere à leitura e à produção de textos.

Acreditando que somos e seremos sempre vozes de resistência que se abalam, mas que não se calam na ameaça do perigo, cargo na minha voz muitas outras que comungam de um “*muito obrigado!*” à Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, por ser tão grande inspiração e por marcar gerações com sua sabedoria, sua responsividade, sua generosidade e, sobretudo, sua humanidade.

Por fim, convido a todos/as os/as interlocutores/as a fazer a leitura e entrar em diálogo com o texto a seguir.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, p. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, p. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, p. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e produção de texto: teorias e práticas na sala de aula. *Leitura*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 21, p. 193-215, 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula - uma revisão do panorama. *Leitura (UFAL)*, v. 43/44, p. 229-255, 2009.

Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula

Rita Maria Diniz Zozzoli

Introdução

Tema multidisciplinar, a leitura vem sendo, há algumas décadas, objeto de grande número de formalização de propostas teóricas e de realização de investigações em diversas áreas do conhecimento, a tal ponto que se poderia até considerar que há pouco a ser explorado sobre o assunto. Apesar disso, através das observações de pesquisa, da experiência prática em sala de aula e do diálogo com alunos e professores de diferentes graus, este texto parte da constatação de que ainda há muito a refletir sobre a questão, quando se elege a sala de aula como centro da observação dos fenômenos e quando se pretende ir além da visão de leitura como simples prática escolar.

Quanto à produção, é relativamente recente a preocupação com a escrita escolar, numa perspectiva em que o aluno seja considerado autor de textos, apesar de o tema da escrita e da reescrita já constarem, há bastante tempo, dos objetivos de formulações teóricas e de pesquisas também situadas em várias áreas do conhecimento. Também não é muito antiga a discussão sobre a necessidade de interligação entre as práticas de leitura e de escrita na sala de aula, questão ainda menos explorada no cotidiano das situações de ensino e aprendizagem (Marcuschi, 1997).¹⁹

19 Nesta nova versão texto artigo, publicado originalmente na Revista Leitura, v.

Sem objetivar um relato histórico exaustivo, cronologicamente organizado sobre as diversas propostas teóricas e suas implicações nas práticas escolares, busca-se neste artigo examinar alguns dos posicionamentos teóricos mais representativos das práticas observadas em situações de pesquisa em sala de aula. Saliente-se que nessas constatações não se parte de uma visão dicotômica entre teoria e prática, em que a primeira determinaria as situações de aplicação que funcionariam ou não dentro das previsões do modelo escolhido, mas de uma visão em que as relações entre teoria e prática são de interdependência. Aliás, pelo que se observa das situações examinadas, mesmo que se pretenda adotar um modelo teórico determinado *a priori*, o que se efetiva na prática nunca corresponderá a simples aplicação desse modelo, uma vez que a sala de aula, como afirma Kramsch (1991, p. 8)²⁰,

[...] com sua variedade de discurso, sua rede complexa de interações entre o professor e o grupo e entre cada um dos membros do grupo, suas relações de força e suas esferas de influência, a multiplicidade de suas intenções e de suas percepções, seus imperativos didáticos e seus compromissos pessoais, é um microcosmo [...].

Leitura: posicionamentos teórico-práticos

Numa primeira tentativa de análise, num plano bastante amplo e abrangente, constatam-se quatro tipos básicos de posicionamentos teórico-práticos:

1. os que centram a compreensão no sujeito;

43/44 (2009), acrescentem-se as discussões de Marcuschi a esse respeito em 2001.

20 Todas as traduções dos originais em francês foram feitas pela autora do presente artigo

2. os que centram a compreensão na materialidade linguística;
3. os que centram a compreensão na enunciação;
4. os que centram a compreensão nos aspectos histórico-sociais.

Porém, quando se objetiva uma análise mais aprofundada, tal classificação é excessivamente abrangente, para dar conta da multiplicidade de modelos e tratamentos encontrados em pesquisas e em situações de ensino e aprendizagem, como veremos a seguir.

Partindo do sujeito como categoria central, poderemos ter tanto o subjetivismo idealista criticado por Bakhtin (198, p. 72-77), que representaria uma visão de leitura como identificação do pensamento do autor, como os modelos mais recentes da Psicolinguística, que, apesar de centrados no sujeito, não seguem a mesma visão. Como ponto comum, constata-se que esses modelos partem de uma descrição de fenômenos essencialmente subjetivos, incluindo, no máximo, uma visão interativa centrada no sujeito ou nas relações imediatas entre sujeitos, mesmo quando considerados mais completos, por envolverem o conhecimento prévio do leitor, como o modelo de Rumelhart & Ortony ou o de Schank & Abelson (*apud* Cavalcanti, 1989, p. 43- 48). Entretanto, é necessário reconhecer que, por incluírem noções como conhecimento prévio, esses modelos mais recentes, mesmo centrados no sujeito, não contêm a mesma visão de subjetivismo idealista já citada.

No posicionamento 2, desde a concepção mais antiga de leitura linear (muito presente ainda nas salas de aula), que enfoca a identificação de unidades linguísticas localizadas na palavra e na frase até as concepções estruturalistas mais recentes, as de orientação chomskianas, as da Linguística Textual e as pós-estruturalistas, desde que enfatizem a materialidade linguística. Entretanto, como no caso de 1, é útil lembrar que as linhas teóricas acima mencionadas representam tendências e estágios distintos da evo-

lução da Linguística. Não é possível confundir a visão linear de bases históricas mais antigas com as visões mais recentes, como as da linguística textual, por exemplo.

No posicionamento 3, estariam os estudos que propõem ultrapassar os limites do linguístico, focalizando a enunciação, dentro dos quais podem ser incluídas, por exemplo, linhas teóricas desde Benveniste até as de seguidores de Culioli, de Ducrot, de Greimas, de Pierce, Austin ou de Searle, ou outros estudos de diversas linhas da semiótica ou da pragmática. Como nos itens anteriores, tais linhas teóricas são muito distintas, o que implica diferenças inclusive na própria visão de enunciação. Por exemplo, Bertrand (*In: Greimas & Courtés, 1986, p. 75 - verbete Énonciation*) chama a atenção para as diferenças de conceito de enunciação entre a abordagem lógico-semântica dos fenômenos discursivos de Ducrot, que se fundamenta numa “concepção enunciativa do sentido” e a teoria das “operações enunciativas” de Culioli, que visa à descrição formal da atividade de linguagem.

No posicionamento 4, seriam classificadas as tendências sócio-históricas, de origem marxianas, ligadas à análise do discurso (AD) ou não. Da mesma forma, aqui se estabelecem diferenças, como, por exemplo, entre seguidores de Pêcheux e Foucault e outros que se fundamentam principalmente em Bakhtin. A esse respeito, observe-se que a visão de sujeito assujeitado defendida pelos primeiros não é compartilhada nos mesmos termos pelos que trabalham com a visão Bakhtiniana (ver visões de sujeito analisadas mais adiante neste texto).

É óbvio que as tendências inseridas nessa primeira tentativa de classificação reúnem posições muito distintas em suas propostas, por fazerem parte de paradigmas muito diferentes entre si e que não são, portanto, abordáveis em conjunto. Não é possível igualar, num mesmo plano de contribuição para os estudos

da linguagem, as visões mais simplistas de certos posicionamentos a visões mais complexas e bem formalizadas de modelos da Psicolinguística ou da Linguística Textual, por exemplo. Conclui-se, portanto, que a classificação acima serve principalmente, num primeiro momento, para obter uma visão global da complexidade do tema examinado, considerando-se apenas o foco da compreensão. Num segundo momento, essa classificação será útil para tentar refletir sobre como, na sala de aula, é mais fácil para o professor em processo de formação passar de forma consciente de um modelo para outro dentro do mesmo posicionamento ou dentro de posicionamentos conjugáveis (o 1º e o 2º), do que passar para paradigmas opostos (do posicionamento de tipo 1 para o posicionamento de tipo 4, por exemplo). Isto se dá por causa das concepções de língua/linguagem e de sujeito que estão em jogo nos posicionamentos. Essas concepções, relacionadas a seguir, de forma bastante sucinta, correspondem a raízes ideológicas mais profundas que envolvem as escolhas políticas do professor.

Concepções de sujeito, linguagem e leitura

A classificação apresentada abaixo, mesmo que não leve em conta nuances e desdobramentos de posições, decorrente da multiplicidade de modelos teóricos existentes, representa uma tentativa de distinguir concepções que estão na base de posicionamentos teóricos e práticos encontrados nas situações de sala de aula.

a. concepções de sujeito individualista (ver crítica de Bakhtin ao subjetivismo idealista, em 1981, passim) e de linguagem como expressão do pensamento, que dão origem às visões de leitura como reconhecimento do pensamento do autor, através do reconhecimento (decodificação) de unidades linguísti-

cas isoladas, localizadas na palavra e na frase. Essas unidades linguísticas são reduzidas a uma correspondência com o pensamento;

b. concepções de sujeito racionalista (ver crítica de Bakhtin ao objetivismo abstrato, em 1981, passim) e de língua como objeto isolável para estudo, sem incorporar as imprevisões do discurso, que dão origem às visões de leitura centrada em elementos linguísticos frasais (linguística anterior a Chomsky) ou elementos supra-sentenciais ou macro-textuais (linguística chomskyana e certos estudos da linguística textual), ou ainda a visões de leitura através de estudos psicolinguísticos que seguem essa visão de sujeito racionalista;

c. concepções de sujeito assujeitado pelas determinações histórico-sociais e de linguagem também determinada pelas formações ideológicas e discursivas (Althusser, Foucault e seus seguidores, dentre outros), que estão na base das propostas de leitura que preconizam a completa subordinação da materialidade linguística à sua exterioridade. Muitas vezes, associada a essas visões, encontra-se, também, a concepção de assujeitamento ao inconsciente de base psicanalítica;

d. concepção de sujeito “relacional” (Galissot, 1991) ou de sujeito “do conhecimento e da subjetividade” (Lantz, 1991), dentro de uma teoria que procura conciliar uma teoria social com uma teoria do sujeito. Tal visão de sujeito não assujeitado, nem pelo determinismo racional, nem pelo determinismo histórico-social e que não é tampouco individualista, apesar de pouco difundida, é compatível tanto com algumas concepções de linguagem oriundas de teorias da enunciação, como na análise do discurso de linha não foucaultiana. A visão de

linguagem, nesse caso, tanto permite uma conciliação entre a dimensão previsível (linguagem enquanto regras e categorias organizadas) e a não previsível (representada pelas oscilações discursivas), como a conciliação entre a dimensão psicológica e a dimensão histórico-social (ver definição de linguagem de Maingueneau, 1995, p. 6). A leitura, conseqüentemente, poderá ser compreendida, como na pesquisa coordenada pela autora deste artigo, como produção de sentidos ao mesmo tempo coletiva e subjetiva. Seguindo o pensamento de Gallissot (1991, p. 16) de que a questão de fundo de uma teoria do sujeito é a questão da autonomia, que esse autor procura definir através da “esperança/utopia de emancipação social e pessoal”, a pesquisa citada propõe, entre outros objetivos, refletir sobre a autonomia do aluno leitor/produtor de textos. Mais precisamente, procura-se investigar como se constitui a gramática desse aluno e como ela contribui (ou não) para essa autonomia.

Leitura e produção: uma visão de processo

Se considerarmos o processo da leitura em toda a sua complexidade, observaremos que dificilmente diferentes perspectivas podem ser desprezadas, sem que se obtenha uma redução do fenômeno. É óbvio que os modelos teóricos, por motivo de um determinado rigor científico, prefiram operar recortes e neles procurem se aprofundar. Porém, mesmo diante da impossibilidade de se trabalhar com igual profundidade nas múltiplas facetas do fenômeno, e, diante da necessidade de se operar escolhas paradigmáticas predominantes, é lícito considerar que estudos que privilegiam uma única perspectiva (seja ela linguística, psicolinguística, enunciativa

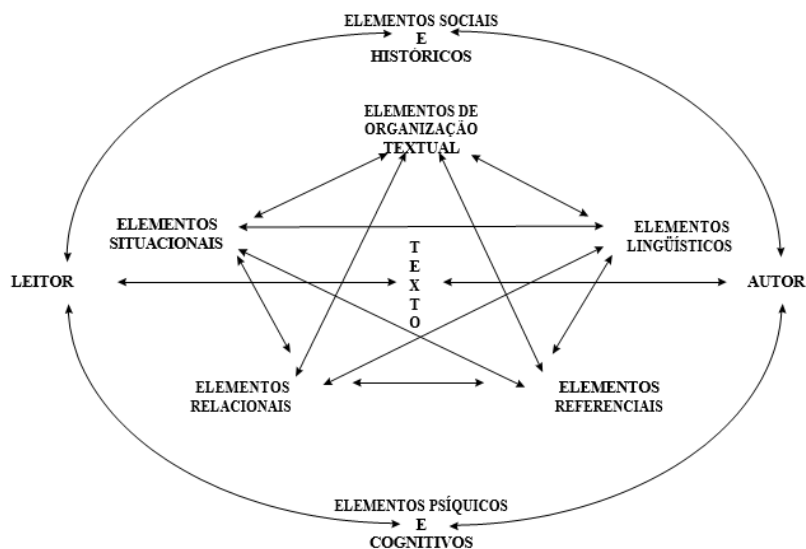
ou histórico-social) não esgotam uma questão tão complexa, principalmente quando o objetivo é se trabalhar o processo como um todo, dentro de uma formação de leitores e produtores de textos *para agir no mundo, para ser cidadãos, através de suas ações*. Explicando melhor, trata-se de um processo de natureza complexa dentro de uma situação igualmente complexa, que é a da sala de aula de língua.

O processo

Quanto ao processo de leitura e de produção, diante da necessidade de ampliar essa visão, pode-se propor o diagrama apresentado a seguir. Neste diagrama, parte-se da adaptação de alguns conceitos de Coste (1988, p. 15), sem, entretanto, adotar sua concepção de competência comunicativa de leitura e indo mais além no que esse autor considera “componentes dessa competência”, pode-se propor o diagrama apresentado a seguir.

O termo “componentes”, de Coste, foi substituído pelo termo *elementos* no diagrama, uma vez que “componentes” diz respeito a um paradigma que se limitaria à competência de comunicação do sujeito e ao ato imediato de leitura e que não corresponde à visão aqui exposta. Neste diagrama, *elementos* não existem apenas em função do leitor e da leitura, mas também em função do autor e da produção; são, portanto, os elementos que entram em jogo no processo que envolve produção e leitura. É necessário esclarecer a terminologia extraída de Coste após as reformulações efetuadas para este trabalho: os elementos de organização textual correspondem à interligação entre os elementos frásticos e transfrásticos; os elementos linguísticos, aos elementos referentes à língua em questão e seu funcionamento; os elementos referenciais, aos elementos do texto relacionados aos domínios de experiência e conhecimento;

os elementos relacionais, aos elementos que se referem ao regulamento de trocas interpessoais em função das posições, dos papéis e das intenções dos interlocutores; os elementos situacionais, aos elementos que se referem à situação imediata, às circunstâncias de produção do texto e da leitura. O diagrama procura visualizar o processo como um todo, compreendendo ao mesmo tempo leitura e produção e inserindo o processo que corresponde à situação mais imediata (circuito menor) dentro de um plano menos imediato e mais amplo, constituído de elementos psico-cognitivos e histórico-sociais (circuito maior).



O processo de leitura e produção

A sala de aula

Quanto à sala de aula de língua, vale salientar que se tem ao mesmo tempo uma situação em que se usa a linguagem para

as diferentes trocas dentro da própria situação de aula (*Bom dia, professor; prestem atenção, meninos*, por exemplo) e também se usa a linguagem como objeto de trabalho, em situações de reflexão ou de simulação, com objetivos de aprendizagem.

Cicurel, em *Parole sur Parole*, em 1985, já explica bem essa dupla utilização da linguagem na sala de aula de língua, dizendo: “o objeto a aprender é a língua e o meio para chegar a isso é igualmente a língua” (1985, p. 15). Em livro mais recente (1990), a mesma autora explora mais o que chama de “dimensão, ficcional da comunicação didática”, na qual “para explicar, elucidar o sentido, dar um contexto, os participantes recorrem a situações fictícias” (1990, p. 51).

É claro que na aula de língua estrangeira a “dimensão ficcional” está mais presente, já pelo próprio fato da “artificialidade” de se falar ou escrever em língua estrangeira em contexto específico para se fazer isso, enquanto que fora dali, essa língua não vai ser utilizada ou, quando muito, só vai ser utilizada em determinadas situações. Mas também no caso da língua materna, muitas das práticas mais tradicionais utilizadas em sala de aula tratam essa língua por assim dizer como estrangeira. Essa crítica já foi feita por Bakhtin (1981, p. 90-109), tanto a respeito do tratamento dado à língua por determinados modelos linguísticos, como também, em alguns momentos, a respeito desse mesmo tratamento no ensino de línguas.

Para esclarecer melhor, citemos os exemplos de exercícios de gramática ou vocabulário destacados de contextos situacionais. Esses exercícios tanto podem ter como base modelos prescritivos tradicionais, com aplicação explícita de regras da gramática normativa, como podem utilizar a abordagem indutiva dos exercícios estruturais, ou ainda mais recentemente, podem utilizar a abordagem nocional-funcional. O que eles têm em comum é que desvin-

culam a língua de um contexto de uso, o que acarreta apresentá-la como objeto a ser decodificado, memorizado. O mesmo acontece na leitura, quando se propõe “decifrar” um texto, apenas através do reconhecimento de unidades linguísticas. Mesmo em língua materna, e até quando se tenta dar uma dimensão de uso ficcional, muitas vezes esse uso é induzido de forma tão diretiva e tão desvinculada da realidade de fora da sala de aula que se contribui de qualquer forma para uma idéia de que a língua da escola é outra, diferente da que se utiliza fora dela.

O trabalho com a leitura e a produção de textos em sala de aula

A relação entre os modelos e o trabalho com a leitura e a produção em sala de aula, como já foi salientado, não é de biunivocidade.

Entretanto, a influência das propostas teóricas é inegável, mesmo quando ela não é estabelecida de forma consciente pelos professores que as utilizam. Quando o professor não participa de nenhum processo de formação continuada, torna-se muito difícil para ele identificar os diferentes paradigmas e, mais ainda, relacioná-los com sua prática, operando escolhas. Muitas vezes torna-se mais fácil adotar a proposta de um livro didático ou receber alguma receita pronta de algum estágio. É claro que tanto o livro como a receita seguem pressupostos teóricos que, na maioria das vezes, o professor ou desconhece ou apenas conhece parcial e insuficientemente. Diante dessa dependência de algo pronto, às vezes o professor passa de um posicionamento para outro, em alguns casos até não conciliáveis entre si. Para o processo de aprendizagem, talvez tão prejudicial quanto essa hesitação, é o fato de acreditar que tal modelo ou tal abordagem será a panacéia e que sua aplicação

garantirá sucesso. Tais atitudes continuam sendo frequentes nas situações de ensino e aprendizagem nos diversos graus.

Os objetivos de atividades com a leitura em sala de aula de língua diferem de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem. Como a visão de ensino mais comum ainda é a de transmissão de conhecimentos, a leitura vai servir muito frequentemente ao objetivo principal dessa transmissão de conhecimentos e de avaliação dessa transmissão. Servindo a esse duplo objetivo, o que vai variar são os tipos de conhecimentos que vão ser introduzidos de acordo com as linhas teóricas subjacentes. É interessante observar que a adoção de linhas recentes da Linguística e da Psicolinguística não implica necessariamente atualização do modelo de ensino e que em muitos casos permanece -se fiel ao duplo objetivo acima mencionado.

Geraldi (1984, p. 85 e 1993, p. 173-174) nos fala do *pretexto* da leitura, levantando a discussão sobre para quem o pretexto serve (professor ou aluno) e também sobre o tipo de pretexto, que inclusive pode não ser o de transmissão de conteúdo (o texto como pretexto para a produção de outro texto ou para dramatizações, ilustrações, desenhos etc.). Concordando com Geraldi e visando acrescentar uma contribuição para a compreensão da utilização da leitura/ produção de textos na sala de aula, no presente trabalho far-se-á a distinção entre pretexto, que corresponderá aqui a uma sub-utilização do texto, com objetivo principal (e às vezes único) de transmissão de algum conteúdo e sua posterior avaliação, e o trabalho de leitura integrado a atividades de reflexão e de produção. Com base nessas distinções, é possível destacar:

Leitura com o objetivo de transmissão de conteúdos e posterior avaliação / produção com o objetivo de reproduzir conhecimentos e posterior avaliação

Atividades com o texto ou a partir dele

Leitura em voz alta, com observação de correção de conteúdos fonológicos(pronúncia correta das palavras, com base na pronúncia culta, observância das pausas, do ritmo e da entonação)

Dentro de uma visão de sujeito, de linguagem e de leitura de tipo *a* ou de tipo *b*, nos modelos estruturais dos primórdios da linguística, que favorecem a leitura linear, por se localizarem no plano da palavra e da frase (ver concepções já referidas), geralmente se pretende que essa tarefa acarretará em boa pronúncia e/ou melhor compreensão para o aluno. Quando preenche o objetivo de avaliação de compreensão do aluno, essa atividade é adequadamente criticada por Kleiman (1993, p. 21-22). É útil observar que, mesmo quando não se objetiva a avaliação da compreensão, o tratamento dos conteúdos fonológicos por si mesmos, enquanto conteúdos, desvinculados de qualquer outro objetivo de uso da língua, além de dificultarem o processo ao aumentarem a carga cognitiva, propiciam problemas afetivos com a leitura (Kleiman, 1993, p. 21-22);

Questionários de “compreensão” orais e/ou escritos

Em muitas situações de sala de aula, tais questionários correspondem a uma visão de leitura como reconhecimento de sentidos e de formas linguísticas. Tal reconhecimento corresponde ao objetivo de “encontrar as idéias do autor”, que se postula como sentidos únicos, geralmente já preestabelecidos pelo professor e/ou livro didático ou então visa-se ao reconhecimento de formas

linguísticas consideradas num plano linear. Por isso, a maior parte das perguntas formuladas não são abertas²¹ e conduzem quase sempre ao tipo de resposta pretendida pelo professor e/ou livro didático. Ao direcionarem dessa forma a compreensão, muitas vezes até apontam os lugares do textos a serem considerados para determinada resposta.

Geralmente se pretende que a tarefa repetida de reconhecimento em vários textos acabe se transformando em conhecimento para o aluno. Essas práticas correspondem às concepções de sujeito, linguagem e leitura de tipo a ou de tipo b - modelos estruturalistas que se limitam ao plano da palavra e da frase, como no item anterior. A essas práticas das atividade citadas (*leitura em voz alta, com observação de correção de conteúdos fonológicos; questionários de “compreensão” orais e/ou escritos*) subjaz a ideia que De Certeau (1990: 261) encontra na ideologia das Luzes e denuncia ainda na época atual: “com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se *imprimir* pelo texto e como o texto que lhe é imposto”. Em outras palavras, citando Bakhtin (1981, p. 99), trata-se da compreensão como ato passivo, “que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa”.

Muitos trabalhos já foram feitos para analisar a qualidade de perguntas e respostas desses questionários, mas, para efeito de aprendizagem, além das tipologias, o que parece ser mais significativo é o fato de a pergunta direcionar mais ou menos a compreensão (perguntas abertas, apenas para instigar o diálogo correspondem a uma atitude menos autoritária, por exemplo), é o espaço gerado para respostas diferentes e até destoantes, e, principalmen-

21 Perguntas que não sugerem uma única resposta, não remetem a partes do texto já identificáveis na própria pergunta, por exemplo.

te, é a existência de um espaço para perguntas e comentários dos próprios alunos;

Exercícios de diversas formas, para explorar conteúdos linguísticos lexicais ou gramaticais encontrados no texto e apresentados em frases, de forma desvinculada de situações de uso, mesmo fictícias

Tais conteúdos são considerados como objeto final da aprendizagem. Da mesma forma que nas atividades anteriores, aposta-se na identificação, repetição e memorização de conteúdos sob diferentes formas que garantiriam a aprendizagem da língua (concepções de sujeito, linguagem e leitura de tipo a e certos modelos estruturais contidos em b). É frequente encontrar-se a alegação por parte de professores e/ou de manuais de que esse trabalho com unidades lexicais ou gramaticais “é feito a partir do texto” e não de frases isoladas. Entretanto é necessário alertar para o fato de que o trabalho feito com esses exercícios não acontece dentro do texto que é estudado, nem dentro de outros textos apresentados a partir de um texto de base, nem a partir de textos dos alunos; é realmente um trabalho executado à parte, fora do texto, e mesmo que utilize formas desse texto, essa utilização se dá através de frases ou expressões isoladas. Como já foi observado em parágrafo anterior sobre a sala de aula, tais exercícios podem seguir paradigmas teóricos diversos, desde a visão prescritivo-normativa até visões mais recentes, como por exemplo, semântico-estruturais, com exercícios que visam à localização de unidades linguísticas na frase (para explicitar melhor, cite-se o caso de exercícios que, através de lacunas ou múltipla escolha, tratam do emprego de vários tipos de artigos em frases soltas), até visões nocionais/funcionais, com exercícios que enfocam determinada noção, como a quanti-

dade, por exemplo, mas fazem isso também com frases soltas. Uma análise mais aprofundada dos tipos de exercícios, seus objetivos e contribuições para a aprendizagem, *incluindo aqueles que seguem linhas teóricas mais recentes*, ainda é necessária, pois geralmente as críticas sobre os exercícios visam quase sempre aqueles de gramática dita tradicional e mais uma vez não levam em conta que a questão não está apenas na escolha do paradigma teórico, mas também na forma de se trabalhar com a língua em sala de aula. Entretanto, para não extrapolar o tema central desse artigo, essa questão não será aqui explorada. Ela já é objeto de outros trabalhos a serem publicados, com foco específico na gramática;

Atividades com modelos de macroestruturas textuais

De uso mais recente e decorrente das contribuições da linguística textual, tem-se as atividades com modelos de macroestruturas textuais (que, portanto, estão apoiadas em modelos que ultrapassam o nível da frase, nas concepções de sujeito, linguagem e leitura de tipo *b*). São trabalhos de elaboração de textos a partir de modelos textuais, em que o aluno reproduz a macroestrutura do texto de base. Geralmente, na base dessas atividades, estão as tipologias textuais que orientam sobre as diferenças de macroestrutura. Segundo Péry-Woodley (1993, p. 98-99), talvez a tipologia mais utilizada no ensino de línguas seja aquela originada da retórica, que distingue quatro grandes tipos: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo. Mas há grande variedade de tipologias, segundo os diferentes autores que exploram essa questão (Péry-Woodley, 1993, p. 94 -103). Recentemente, o mesmo fenômeno é observado com as tipologias de gênero, largamente utilizadas nas aulas de língua materna, muitas vezes como solução única e resposta ideal para a aprendizagem com textos.

Mais uma vez, é útil salientar que não é a escolha da linha teórica linguística que garante por si só que o tratamento da questão em sala de aula se afaste da visão de transmissão de conhecimento. Foram observadas situações de sala de aula em que os modelos macrotextuais (sejam referentes a tipos textuais ou a gêneros textuais ou do discurso) são usados de forma diretiva: o professor apresenta o modelo a ser seguido e os alunos devem imitá-lo, sem que haja abertura para discussão, nem no momento da apresentação do modelo, nem no momento da execução da atividade e tampouco na ocasião da correção. Essa questão, também por sua relevância, como a apresentada no item anterior, merece ser objeto de trabalho específico;

Reconhecimento de informações sobre estilos, escolas de época e biografia de autores

Essa atividade é encontrada em muitas aulas de literatura, mas também em aulas de língua que utilizam o texto literário. É frequente que o texto literário escolhido seja apenas o canônico, ou seja, texto considerado literário pelos padrões da teoria literária e da crítica (Lajolo, 1988, p. 87-99). Quando a atividade se reduz ao reconhecimento supracitado, sem propiciar outro tipo de experiência com o fenômeno literário, geralmente tem-se como base a mesma idéia subjacente de que tais informações contribuirão para moldar o leitor, como já foi mencionado, com apoio em De Certeau (1990).

Consequentemente, tem-se as concepções de sujeito, linguagem e leitura de tipo *a*, aliadas, em alguns casos a concepções de tipo *b* que visam à correção formal no plano da palavra e da frase. A diferença, nesse caso, não seria apenas a correção da língua o foco principal da “moldagem”, mas também o estilo e ainda, recorrendo mais uma vez a Lajolo (1988, p. 96), a *educação do gosto*.

Cabe ainda lembrar que a utilização da leitura ultrapassa o âmbito da sala de aula de língua, estando presente nas aulas de todas as disciplinas com menor ou maior frequência. Os tratamentos em geral correspondem a uma visão de leitura como reconhecimento, objetivando a memorização de conteúdos específicos da disciplina, geralmente explorados através do questionário de compreensão supracitado que, nesse caso, dirige a leitura em função desse objetivo de transmissão de conhecimentos memorizáveis.

Leitura integrada à produção e à reflexão sobre a língua/linguagem

A diferença básica entre estas atividades e as mencionadas anteriormente é que o texto não é aqui considerado como mero instrumento de transmissão e avaliação de conteúdos, e que as concepções de sujeito, linguagem e leitura correspondem, segundo a postura do professor e as ações executadas em sala de aula, às visões contidas em c e d.

Atividades com o texto ou a partir dele

Atividades que incluem a interação entre professor/alunos e alunos entre si, na compreensão, na produção e na reflexão sobre a língua ou a linguagem

Essas atividades procuram situar a discussão sobre o texto lido ou produzido, ou sobre questões de língua/linguagem, de forma não centrada no professor, que, entretanto, permanece com o papel de orientar e fomentar o debate e fornecer subsídios quando necessário. Muito defendida atualmente pela maior parte das correntes teóricas e por todos os estágios de formação, esse tipo

de prática, que é a proposta mais eficiente para que se instale uma certa autonomia de leitura e produção no aluno, tem encontrado obstáculos na realidade da sala de aula. Através de observações de pesquisa e de contatos com professores em formação, observa-se que, por um lado, o professor, por sua formação e sua experiência, tem dificuldades em libertar-se de uma postura diretiva e, por outro lado, os alunos, pelas mesmas razões, também têm dificuldade em abandonar a atitude passiva mas confortável em que se encontram. Junto a isso, em certos casos, o número excessivo de alunos em cada turma (40 ou mais em algumas turmas do ensino público) ainda aumenta os entraves para um trabalho dito interativo. Diante desse contexto, é cabível postular que só se conseguirá alguma mudança significativa em grande escala através de uma ampla transformação na instituição escolar como um todo, incluindo necessária e prioritariamente a formação continuada de professores e do quadro técnico-administrativo, sem falar na reformulação de toda a concepção de currículo, programas, materiais pedagógicos, avaliação (na qual estão incluídos os concursos, como o vestibular, por exemplo, que em muitos casos continuam apenas medindo a memorização de conteúdos), entre outros;

Atividades que estabeleçam interligação entre a sala de aula e o contexto social mais imediato (da escola) e o mais amplo (de fora da escola: da comunidade, do bairro, da cidade, do país, do mundo)

Geraldi (1993, p.16) alerta para a necessidade de produzir “textos na escola e não para a escola”. Tanto a leitura como a produção, na perspectiva de formação do leitor para agir no mundo, defendida no início deste trabalho, devem privilegiar essa interligação com o contexto social. É necessário, entretanto, ponderar que essa ligação com o mundo, quando não executada através de

ações precisas (escrever uma carta reivindicando algo à Prefeitura e efetivamente enviar essa carta, por exemplo), possa ser realizada através dos próprios temas e textos escolhidos e produzidos e da discussão que se instala na sala de aula. É útil considerar que, dentro do contexto escolar, nem sempre é viável tornar todas as produções diretamente utilizáveis na realidade de fora da sala de aula ou da escola. A dimensão ficcional, já abordada anteriormente, mesmo quando recusada e negada, de qualquer modo se faz presente, porque é inerente à situação. Pode-se inclusive pretender que ela não é necessariamente nefasta à aprendizagem. Dependendo do tipo de interação que se instala na sala de aula, a produção de um texto literário por um aluno, por exemplo, mesmo que não venha a sair daquele quadro, indo no máximo até o jogral ou o mural da escola, ou mesmo que nem isso aconteça, pode representar para esse aluno uma experiência de interação com os outros sujeitos na sala de aula e uma experiência transformadora em suas perspectivas de ver o mundo e de se expressar diante dele. Essa experiência certamente não poderá ser considerada no mesmo plano que uma produção-imitação, imposta e direcionada, obtida em outras circunstâncias;

Atividades que integram as modalidades oral e escrita, as habilidades e também diferenças de variedades linguísticas

A separação entre as modalidades e habilidades corresponde a uma visão que não só desconsidera a interligação entre as modalidades dentro do uso da língua, mas também comumente estabelece hierarquia na aprendizagem. Em língua estrangeira, a hierarquia entre as modalidades (oralidade e escrita) e habilidades (compreensão e expressão) é mais presente e ainda muito adotada nas práticas de sala de aula: primeiro se ouve, depois se fala, em

seguida se lê e por último se escreve. Mesmo em língua materna, ainda é bastante comum aceitar-se a idéia de que é preciso “dominar” a língua (o que geralmente significa falar de acordo com as regras da norma culta) segundo alguns ou, no dizer de outros, atingir determinada “competência linguística”, para poder escrever. Marcuschi (1997, p. 41) atesta: “a visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências múltiplas entre fala e escrita”. Na pesquisa supracitada em língua materna e língua estrangeira, constata-se que a interligação entre as modalidades e habilidades, na proposta de intervenção na sala de aula, permite vivenciar a língua de forma que ela não se apresente ao aluno como objeto pronto a ser explorado de forma fragmentada; em outras palavras, não seja considerada como “língua morta”, como critica Bakhtin. Diz esse autor, quando fala em ensino de LE: “a palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente em russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte” (Bakhtin, 1981, p. 95). Se bem que com peso menos forte, porque o aluno já utiliza a língua no seu cotidiano, é possível estender esse reconhecimento ao ensino de língua materna quando se adota a visão fragmentada dos conteúdos no ensino. Quanto às variações da língua, muitos autores já falaram sobre a falta de integração entre as diversas variedades e a chamada norma culta padrão. Mas ainda é necessário pensar em maneiras de integrar, através de atividades e da própria postura do professor na sala de aula, essa norma padrão e as variedades que os alunos trazem de suas comunidades. Não basta, portanto, reconhecer a diferença, mas é necessário saber como tratá-la nas situações de ensino e aprendizagem.

Falando de plurilinguismo, Dabène (1994, p. 153-165) aconselha uma “integração do repertório comunicativo dos alunos” e

uma “nova concepção da programação”. Suas sugestões, mesmo que destinadas ao ensino plurilíngue, como chegam até ao nível de atividades, podem servir de exemplo para o tratamento de diferenças de variedades dentro de uma mesma língua. Essa mesma autora chama a atenção para o fato que a escola deve assegurar, para além de uma função puramente pedagógica, uma *função de legitimação* dos saberes vernaculares que não deveria limitar-se ao domínio da linguagem, mas estender-se ao conjunto das práticas culturais. Entretanto, a julgar-se pelas práticas observadas em nossas situações de ensino, ainda persiste a legitimação de uma única variedade de prestígio (ainda que dificilmente identificável e identificada), que caminha junto com a legitimação de práticas sociais também consideradas como padrão, correspondentes a classes, grupos e/ou regiões sociais privilegiados socioeconomicamente;

Atividades que interrelacionem textos considerados literários canônicos, com textos literários não canônicos e com texto não literários

Apesar de ainda não ter efetuado tentativas desse gênero na intervenção da pesquisa, considera-se a possibilidade, através de um tema mais ou menos comum e do fenômeno da intertextualidade como um todo, de abordar os tipos de textos acima descritos, tanto em atividades de leitura como de produção. A vantagem de tal abordagem estará provavelmente em facultar a possibilidade de convivência com diferentes tipos de texto em contraste, observando as diferentes relações entre forma, sentido e elementos do discurso. (Para uma visão mais aprofundada sobre o trabalho com o texto literário na sala de aula, ver Brandão, 1998).

Atividades que integram a linguagem verbal e a linguagem não verbal

Dabène (1994, p. 160) sugere atividades *translangagières*²², que “têm por objetivo a aprendizagem da utilização da linguagem através de tarefas não *langagières*, mas que requerem, para sua execução, o recurso à linguagem: poder-se-á suscitar, assim, a realização de objetos concretos (artísticos, técnicos ou utilitários), a partir de instruções de natureza verbal dadas aos alunos ou produzidas por eles”.

Mesmo acatando a sugestão de Dabène, é preciso ter cuidado para que a integração entre o texto linguístico e o não linguístico possa ser feita de forma que a primazia da linguagem não acabe tornando a atividade um exercício de “aplicação de linguagem”, em que a realização desses “objetos” passe apenas a existir em função da aprendizagem do item linguístico; ou, então, num movimento inverso, não se tenha um trabalho que termine por quase não trabalhar com as questões referentes à linguagem verbal.

Mais proveitosa ainda para a aprendizagem seria uma abordagem em que a integração fosse tal que se pudesse partir do não verbal para o verbal e vice-versa. Acrescente-se ainda que, além de “objetos”, podem surgir outras alternativas: no domínio das artes, por exemplo, tem-se a produção teatral, amusical, incluindo dança, canto etc.

22 “*Translangagières*” e “*langagières*”: o francês faz diferença entre *langagier*, da linguagem (“linguageiro”), levando em conta fatores psicológicos, sociológicos, etnológicos etc. (Cf. *Dictionnaire de Didactique des Langues*), e *linguistique* (linguístico). Por não existir termo equivalente em português, optou-se por deixá-los em francês neste texto.

Atividades que integrem o ensino e a aprendizagem da língua às outras disciplinas do currículo

Citando Stern, Coste (1995, p.79- 93) defende uma concepção curricular mais abrangente para o ensino de línguas segundas, que é o *curriculum multidimensional*. Esse tipo de currículo ultrapassa os programas nocionais-funcionais e propõe quatro programas (syllabus) paralelos: um programa de língua, ao mesmo tempo gramatical formal e nocional-funcional; um programa comunicativo/experiencial, do qual constam as relações motivadas e significantes com o meio físico e social, estabelecidas de forma singular, por meio da comunicação *langagière*, enquanto compreensão, produção e negociação; um programa de cultura, que adota um ponto de vista antropológico e sociológico; e um programa de formação *langagière* geral, que corresponde a conhecimentos gerais de linguagem, em três domínios de intervenção: a tomada de consciência linguística, a tomada de consciência cultural e a tomada de consciência estratégica. Em seguida, Coste (1995, p. 90) retoma a noção de “código integrado” de Bernstein, oposto ao “código serial”. Apesar das críticas, que se devem, segundo Coste, aos excessos de interpretação da proposta de Bernstein, a noção de “código integrado” permite conceber as transversalidades, as passagens entre o que está fora e o que está dentro da escola, como também entre as disciplinas. Como se pode observar, tal concepção já ultrapassa o quadro do ensino e aprendizagem de línguas e envolve o quadro geral da concepção de currículo escolar global, que passa a ser também multidimensional. Entretanto, cabe salientar que, mais uma vez, o que se observa na prática de nossas instituições escolares é ainda uma concepção marcada por fronteiras entre saberes e disciplinas, ou então tentam-se aqui ou ali integrações, que muitas vezes não ultrapassam a iniciativa de um ou

outro professor. Quando efetuadas num plano institucional, essas tentativas são ainda pontuais e superficiais, não chegando a reformular a idéia de currículo serial que permanece marcante, mesmo nas instituições mais favorecidas. Portanto, a integração entre os conhecimentos veiculados nas diferentes disciplinas através da leitura e produção de textos é, ainda, um campo a ser explorado, desde que os professores e a escola estejam preparados para executar essa integração, para que ela não venha apenas significar mais um “modismo”, sem muita consequência para a aprendizagem.

Reflexões finais

Após esse percurso rápido e necessariamente não exaustivo pelas teorias e práticas de leitura e produção de textos, e diante da recusa de recorrer ao receituário já explicitada na apresentação do número, é descabido apresentar posições conclusivas que remetam a respostas acabadas. O que é possível concluir após essas considerações, é principalmente a necessidade de se considerar o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção de textos em sua amplitude, superando as visões fragmentadas e fechadas em determinados modelos, ultrapassando o âmbito da sala de aula de língua, passando por outras disciplinas do currículo e indo além das fronteiras da instituição. Além disso, repetindo o que já vem sendo reivindicado por muitos/as colegas em quase todas as áreas que focalizam de alguma forma o ensino e a aprendizagem, fica evidente a urgência de projetos de formação de professores e de reformulação das propostas institucionais que não se limitem a estágios pontuais de treinamento, para que se supere, nas diversas realidades de sala de aula, o estágio da simples aplicação de modelos ou técnicas.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981. CAVALCANTI, M. *Interação leitor-texto: Aspectos de interpretação pragmática*. São Paulo, Editora da UNICAMP, 1989.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- CICUREL, F. *Parole sur parole: le métalangage en classe de langue*. Paris, Clé International, 1985.
- CERTEAU, M. de. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1991.
- COSTE, D. "Lecture et compétence de communication." *Le Français dans le Monde*, n. 141. Paris, Hachette/Larousse, p. 25-34, novembro/décembre, 1978.
- DABÈNE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, 1994.
- GALISSON, R. & COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976.
- GALISSOT, R. "Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale". *L'Homme et la Société*, n. 101. Paris, LHarmattan, p. 49-55, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Tome 2. Paris, Hachette, 1986.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 1992.
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier/Didier, 1991.
- LAJOLO, M. "Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução." In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1998.
- LANTZ, P. "Sujet de la connaissance et de la subjectivité". *L'Homme et la Société*, n. 101. Paris, LHarmattan, p. 49-55, 1991.

MAINGUENEAU, D. “Les analyses du discours en France. Présentation”. *Langages*, n. 117. Paris, Larousse, p. 5-11, mars 1995.

MARCUSCHI, L. A. “Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 30. Campinas, Editora da UNICAMP, p.39-79, jul./dez.1997.

PÉRY-WOODLEY, M-P. *Les écrits dans l'apprentissage*: clés pour analyser les productions des apprenants. Paris, Hachette, 1993.

Sobre as organizadoras

Rita de Cássia Souto Maior. Professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Doutora e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura/Gedeall, é uma das coordenadoras do Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades/LLiGeSe e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada/Gepla. É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil/ALAB, da Associação Brasileira de Linguística/Abralin, da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso/ALED. Coordenou o GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada/2019-2023. Desenvolve pesquisas sobre Letramentos; Práticas identitárias; Estudos de Ethos e Argumentação; Estudos bakhtinianos; Produção de textos em LM/Libras; Saberes e Formação Docentes; Letramento complexo.

Rita Maria Diniz Zozzoli. Doutora pela Université de Franche-Comté/Besançon. Pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp). Pós-doutora pela Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Professora Voluntária do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL) e membro do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas na Contemporaneidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Áreas de interesse: Análise Dialógica do Discurso; Mídia Digital; Formação de Professores; Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira.

Sobre as autoras e os autores

Andre Cordeiro dos Santos. Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas, no Campus Murici. Doutor em Linguística, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Letras-Linguística, com concentração na área dos estudos dialógicos do discurso, pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns. Membro do Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (GEDEALL); segundo líder do Grupo de Estudos Texto, Ensino, Discurso e Educação Especial e Inclusiva (Getede); e membro do GT Ensino e Aprendizagem de Línguas na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA) da ANPOLL. Os interesses atuais de pesquisa se voltam ao ensino e à aprendizagem de línguas e aos estudos de práticas sociais de linguagem a partir da aliança entre Teoria Dialógica de Linguagem e Linguística Aplicada. E-mail: andre.cordeiro@ifal.edu.br.

Antônio Carlos Santos de Lima. Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), na educação básica e na superior, nas modalidades presencial e a distância. Desenvolve estudos sobre práticas educativas em sala de aula, letramentos, letramento acadêmico, avaliação na perspectiva da intermediação sensível e formação de professores. É docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL) e do curso Especialização em Linguagem e Práticas Sociais. Possui graduação em Letras (Português e Inglês), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. É mestre e doutor em Linguística pelo

PPGLL/FALE/UFAL. Coordena o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do IFAL. Lidera o Grupo de Pesquisa: Educação, Linguagens e Tecnologias (GPELT-CNPq/IFAL) e é integrante dos Grupos de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagens de Línguas e Literaturas (Gedeall/CNPq/UFAL), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (GPEPT/CNPq/IFAL) e do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (Eapla) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

Aurineide Profírio. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió. Licenciada em Letras Português/Literatura pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Proeja pelo Instituto Federal de Alagoas. Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (Gedeall/UFAL); membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e tecnologias (GPELT/IFAL) e do Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidade (Gedic/UFAL). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre discursos envolventes, relações étnico-raciais e racismo, a partir da perspectiva Dialógica do Discurso e da Linguística Aplicada. E-mail: aurineide.correia@ifal.edu.br.

Denise Magalhães Dutra. Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), atuando no ensino médio integrado e superior. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada e de Ensino e Aprendizagem de

Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL). Concentra suas pesquisas na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, saberes sustentáveis e metodologias relacionadas. E-mail: denise.dutra@ifce.edu.br.

Evandro Oliveira Santos. Pesquisador da linguagem, doutorando em Linguística, área de concentração em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura - PPGLL (UFAL), mestrado em Letras (UFS), especialista em análise do comportamento aplicada (PUC-Goiás). Membro do Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (Gedeall). Interesse de pesquisa em LA: implicação; Interação, diálogo e práticas de linguagem; processos subjetivos; identidade e diferença; vivências identitárias; ensino e aprendizagem em língua materna e ensino de pessoas neurodiversas. E-mail: evandro.santos@fale.ufal.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1097-8227>

Fransuelly Raimundo Rêgo. Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/PPGLL). Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), possui graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola também pela citada universidade(UFAL). É membro do grupo de pesquisa Discurso, Ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas, Gedeall, (CNPq) desde o ano de 2013, sendo egressa do Programa de Educação Tutorial, o PET Letras da UFAL. Tem interesse por pesquisas na área da Linguística Aplicada sobre o ensino e aprendizagem na sala de aula de Língua Portuguesa, dando ênfase a temas como o ensino da Literatura, Letramento literário e a Formação de professores. E-mail: Frans.montecchio@gmail.com.

Islane Rafaelle Rodrigues França. Professora da Educação Básica na rede particular de ensino. Mestre em Estudos Linguísticos, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal. Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela mesma universidade. É pioneira em Alagoas na atuação com o Ensino de Linguagens para turmas-piloto com o modelo de Novo Ensino Médio na rede Sesi, e fez parte do Comitê de Especialistas que avaliou o material didático do Novo Ensino Médio da mesma instituição. Em 2020, passou a ser integrante do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (Gena/Uneal). Desde 2012 é integrante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/Ufal). No ano de 2015, ganhou excelência acadêmica com um de seus projetos de pesquisa. Durante esse mesmo ano estagiou na Coordenação de Arte e Cultura, mais especificamente no departamento de literatura, no Serviço Social do Comércio - SESC-AL. Em 2016, fez parte de um projeto de extensão pela Ufal, no qual atuou como professora de Leitura e Produção Textual na Casa de Cultura Luso-Brasileira. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, e, atualmente, desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: mídia, dialogismo, leitura literária e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. E-mail: islanerrf@gmail.com.

Jana da Silveira Santos. Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, em 2024. É participante como Bolsista-Voluntária do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas - Gedeall, vinculado a FALE - Faculdade de Letras da UFAL, ao PPGLL - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e ao CNPq. No momento encontra-se desenvolvendo o projeto: Interagindo com o Ser Humano Autista: um olhar inclusivo e afetivo, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Mara da Silveira, vinculado ao projeto Jogos

e Dinâmicas Estimuladoras de Inteligências em Crianças. Email: janadasilveira@gmail.com, endereço do cv Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6828692019913992>

Janicreis Gomes de Souza. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora de língua portuguesa da Faculdade Metropolitana do Cariri (FAMEC), professora de língua portuguesa da Faculdade Rio Madeira (Unirio), pesquisadora de estudos linguísticos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (Gedeall/UFAL) e diretora geral do Instituto Educarte (IE). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: semiótica, signo, sentido, significado, linguística aplicada. janisouza655@gmail.com.

Jean Pierre Luiz da Silva. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São José da Laje/Alagoas. Licenciado em Letras Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Os interesses atuais de pesquisa estão direcionados à área de linguagem e tecnologia. E-mail: jeanppierre@live.com.

Lorena Araújo de Oliveira Borges. Professora da Graduação e da Pós-Graduação na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, e em

Comunicação Social, com habitação em Jornalismo, ambos pela Universidade Federal de Goiás. Desenvolveu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Atualmente, participa do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL), do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS/UnB), do Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (Nelim/UFG) e é uma das coordenadoras do Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades (LLiGSe/UFAL). Atualmente, desenvolve pesquisas na intersecção entre as seguintes temáticas: (identidades de) gênero, sexualidades, corpos dissidentes, (trans)feminismos, vivências e currículos decoloniais e ativismos epistemológicos e sociais anti-capitalistas. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com.

Nádia Mara da Silveira. Professora de Psicologia, atualmente aposentada pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL - Campus Maceió. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLL, desde 2002. É membro, desde 1996, do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas - Gedeall, que é vinculado a FALE - Faculdade de Letras da UFAL, ao PPGLL e ao CNPq. É membro do Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação - GEMPE, que é vinculado ao IFAL e ao CNPq. No momento encontra-se desenvolvendo o projeto: Jogos e Dinâmicas Estimuladoras de Inteligências em Crianças e orientando o Projeto: Interagindo com o Ser Humano Autista: um olhar inclusivo e afetivo, da Bolsista-voluntária: Jana da Silveira Santos. Email: nadiasilveira@yahoo.com.br, endereço do cv Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9879649520086467>.

Renato Willians Lima Santana. Professor de Sociologia (Monitor) da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (7ª GEE). Coordenador

Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São José da Laje/Alagoas. Licenciado em Letras Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Alagoas. Os interesses atuais de pesquisa estão direcionados à área de linguagem e tecnologia. E-mail: prof.renatolima@outlook.com.

Rosana Taciana Portela Nicácio dos Santos. Mestra em Linguística, na linha de Linguística Aplicada e processos textual-enunciativos, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Alagoas (2008). Tem experiência na área de Linguística, desenvolveu estudos na iniciação científica atuando principalmente nos seguintes temas: concordância verbal, sociolingüística, paralelismo formal, memorialismo e poesia. Atualmente, dedica-se a estudos sobre avaliação e identidades tomando como base a Linguística Aplicada. Trabalha na Universidade Federal de Alagoas atuando como Técnica em Assuntos Educacionais há 12 anos. Integrante do Grupo de Estudos - Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (CNPq-Capes), - Gedeall.

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu). Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Uma das líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguagens (GREPEALL/UFRPE), membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GEL-

LITE/UFAL). Áreas de interesse: Ensino de Língua Materna; Didática do Ensino de Leitura e Escrita na Educação Básica; Leitura e Produção Textual no Ensino Superior; Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa; Formação de Professores. E-mail: rocpiment@yahoo.com.br e rosangela.pimenta@ufrpe.br.

Silvio Nunes da Silva Júnior. Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Práticas de Ensino da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns), atuando na graduação em Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UPE). Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS/UPE). É membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (EAPLA/ANPOLL). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL), do Grupo Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário (ITESI/UPE) e um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/UNEAL). Concentra suas pesquisas na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, saberes docentes, sala de aula como arena responsiva, discursos modeladores, auto-observação docente e vivências teórico-práticas do professor. E-mail: silvio.nunesj@upe.br.

Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

(SEDUC/AM). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas (ULBRA), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNICAMP). É membro dos seguintes grupos: Grupo Estudos Discursos, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL), (Multi)Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa (MELP/UNICAMP) e Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância (CEFORT/UFAM). É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Desenvolve pesquisas na área da Educação e da Linguística Aplicada, com interesse a implementação de políticas públicas educacionais na Educação Básica; Educação Integral; Currículo; Letramentos; Multiletramentos; Processos Educacionais e formativos na Amazônia, Leitura e Escrita. E-mail: sirleielisiario@gmail.com.

Índice remissivo

A

Análise de Discurso 12, 39, 55, 56, 57, 90

B

Base Nacional Comum Curricular 10, 12, 90, 105, 112, 131, 132, 134, 150, 159, 205

C

Comunicação e Expressão 5, 13, 133, 134, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 158

D

Dialogismo 7, 14, 101, 115, 117, 118, 129, 157, 188, 193, 242, 258, 301, 354

E

Educação do campo 5, 10, 12, 90, 91, 92, 104

Enade 5, 10, 15, 232, 233, 235, 238, 248, 249, 250, 251, 252, 257

ERE 13, 111, 112, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Escrita colaborativa 13, 168, 171, 172, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185

F

Formação responsiva 6, 16, 318

G

Gedeall 3, 7, 10, 29, 74, 75, 86, 318, 321, 350

I

Identidades socioculturais 5, 14, 188, 193, 196, 201, 206, 208

Inteligências 6, 10, 15, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 274, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294

Intermediação sensível 4, 12, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 110, 132, 351

L

Leitura e produção de texto 16, 319, 320, 322

Letramento literário 5, 14, 213, 229, 230, 353

Linguística Aplicada 3, 6, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 22, 26, 30, 33, 36, 38, 39, 53, 55, 58, 71, 75, 76, 87, 88, 89, 90, 106, 107, 110, 114, 133, 134, 159, 160, 164, 182, 186, 188, 193, 210, 230, 233, 234, 236, 237, 259, 298, 303, 305, 306, 307, 308, 315, 316, 317, 321, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 357, 358, 359

P

Pesquisa etnográfica 4, 11, 58

