

LETRAMENTO'S

E (R) EXISTÊNCIAS

**Grau
Zero**

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL
Volume 6, número 2, jul./dez. 2018 ISSN 2318-7085

ISSN 2318-7085

GrauZero

■ ■ ■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Letramento`s e (R) existências

Organização:

Fabiane Fernandes Guimarães

Marcio Santos da Conceição

Patrícia da Silva Maciel

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Letramento `s e (R) existências

Organização:

Fabiane Fernandes Guimarães

Marcio Santos da Conceição

Patrícia da Silva Maciel

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação do Campus II da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Grau Zero	Alagoinhas	v. 6	n. 2	p. 1-240	jul./dez. 2018
-----------	------------	------	------	----------	----------------

© 2018 by Editora Fábrica de Letras
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3
Telefone: (75) 3422-1139
Alagoinhas — BA
CEP: 48.040-210

Organização deste número:

Fabiane Fernandes Guimarães, Marcio Santos da Conceição, Patrícia da Silva Maciel

Comissão editorial:

Fabiane F. Guimarães Marcio S. da Conceição
Gislene Alves da Silva Patrícia da Silva Maciel
Jonathas Martins Nunes

Preparação de texto:

Ariel Dantas Barbosa
Gislene Alves da Silva

Capa: Gleison Fernandes da Silva

Concepção da capa: Calila das Mercês Oliveira

Apoio técnico com o OJS:

Tailon Cerqueira — Tecnosystem Empresa Júnior — Sistemas de Informação/UNEB

Revisão linguística: Comissão editorial

Revisão de inglês: Jonathas Martins Nunes, José Carlos Felix

Acompanhamento editorial: José Carlos Felix

Editora Fábrica de Letras

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel

Editora assistente: Gislene Alves da Silva

Revista Grau Zero

Endereço eletrônico: grauzero.uneb@gmail.com

Sítio de internet: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>

Ficha Catalográfica

Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras, v. 1, n. 1, jan./jun. 2013.

Semestral
ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila

Pró-Reitoria de Extensão: Maria Celeste de Souza Castro

Pró-Reitoria de Pesquisa Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitoria de Graduação: Kathia Marise Borges Sales

Departamento de Educação II: Áurea da Silva Pereira Santos

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos

Vice-Coordenador: Prof. Dr. José Carlos Felix

Dossiê: Letramento's e (R) existências, . *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 6, n. 2. 2018.

ISSN 2318-7085 online.

Conselho Editorial:

Anna Palma (UFMG)

Bruno Omar Souza (PUC-Rio)

Edil Silva Costa (UNEB)

Renata Rocha Ribeiro (UFG)

Adriana Angelita da Conceição (UFAM)

Rafael Ferreira da Silva, (UFC)

Antônio de Pádua Dias da Silva (UEPB)

Dirceu Rodrigues da Silva (UNESP)

Carla Moreira Barbosa (UFF)

Christina Bielinski Ramalho (UFS)

Jailma dos Santos Pedreira Moreira (UNEB)

Frank Nilton Marcon (UFS)

Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)

Lucília Maria Sousa Romão (USP)

Marcelo Alario Ennes (UFS)

Marilda Rosa Galvão Checucci Gonçalves da Silva (UFMA)

Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

Patricia Patricia Peterle (UFSC)

Georg Otte (UFMG)

Ismael Moreira Jardim (UFRGS)

Pareceristas Convidados:

Vera Lucia Casa Nova (UFMG)

Georg Otte (UFMG)

Rafael da Silva (UFC)

Elcio Cornelsen (UFMG)

SUMÁRIO

Apresentação <i>Fabiane Fernandes Guimarães</i> <i>Patrícia da Silva Maciel</i>	11
Letramento digital: novas perspectivas para a prática cidadã/digital <i>Mozart Aubert Nascimento Coelho</i>	17
Letramento e alfabetização na educação de jovens e adultos: trocando ideias e revendo conceitos <i>Jaqueline Luzia da Silva</i>	39
O riso e sua relação de poder com a linguagem <i>Iago Gabriel de Oliveira Vieira</i> <i>Murillo da Silva Neto</i>	69
Ensino de língua portuguesa e letramento: perspectivas na formação crítica e acadêmica do aluno da educação superior <i>Jocineide Souza da conceição Santos</i>	83
O canto do movimento de mulheres trabalhadoras rurais (MMTR) de Inhambupe: uma literatura para além das letras <i>Sandra Carvalho cruz</i>	99
Ensino e aprendizagem em espaços não formais: conscientização e participação política na Web <i>Pedro Henrique Pereira</i>	133
Índigenas por eles mesmos: engajamento, oralidade e escrita na literatura de autoria indígena <i>Rosiler Santos Silva</i>	157
Redação matemática <i>Tânia Pinto dos Santos Souza</i>	181

Contribuições dos novos estudos do letramento para alfabetização de adultos <i>Zislene Santos Bahia</i>	195
Entrevista: Letramento como prática social Entrevista com a profa. Phd Angela Del Carmen Bustos Romero de kleiman concedida a <i>Fabiane Fernandes Guimarães e Patrícia da Silva Maciel</i>	217
Sobre as autoras e os autores	230
Política de publicação	235

APRESENTAÇÃO

O volume 6, número 2, da Revista Grau Zero, organizada pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Campus II) tem como proposta temática *Letramento's e (R) existências*, com o objetivo de discutir a respeito dos Letramentos em uma perspectiva crítica e situada, partindo da ideia de consciência e transgressão da forma hegemônica de escrita e leitura do mundo e das letras.

O dossiê temático pautou-se em estabelecer um diálogo interseccional entre os múltiplos letramentos com poder, educação, cultura e áreas diversas que apontem para variedade das práticas de letramentos, sua importância, suas condições, seu uso e sua situação na contemporaneidade, problematizando e/ou valorizando a diversidade linguística e cultural existentes, suas especificidades locais e as determinadas sócio-culturalmente, seus fundamentos e seu papel na sociedade atual, bem como valorizar as narrativas de forma geral que versem sobre o momento atual e cultural no qual estamos inseridos, sobretudo, na perspectiva da educação.

Destarte, no conjunto de artigos, resenha e entrevista apresentados neste número temos a possibilidade de perceber e discutir os letramentos para além da formalidade escolar, expandindo a percepção e reflexão acerca das múltiplas experiências que compõem os sujeitos e suas histórias. Neste sentido, as discussões permeiam desde a alfabetização escolar às narrativas orais de mulheres e indígenas, demonstrando as diversas e possíveis linguagens.

O primeiro artigo que compõe este dossiê, intitulado, *Letramento digital: novas perspectivas para a prática cidadã*, Mozart Aubert Nascimento Coelho traz à baila a importância do

letramento digital como forma de socialização, cidadania e sobrevivência, tensionando o papel da escola neste processo contemporâneo e ressaltando a necessidade de abertura e adequação desta ao que está posto, bem como a implicação e renovação dos profissionais da educação nesse sentido. Partindo do protagonismo das mídias digitais no cenário hodierno, reflete sobre a sociedade da informação (BUZATO, 2006) e esta nova forma de letramento, suas implicações e desafios com vistas à sua democratização de acesso e utilização a todos.

Em *Letramento e alfabetização na educação de jovens e adultos: trocando ideias e revendo conceitos*, Jaqueline Luzia da Silva aponta os principais desafios para a Educação de Jovens e adultos no Brasil sublinhando a necessidade de uma formação docente voltada ao enfrentamento desses desafios. Propõe um olhar voltado para a aprendizagem do sujeito educando da EJA, que a procura para aprender a ler e a escrever destacando que as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, mas “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2003b, p. 35).

Na seara das múltiplas linguagens em, *O riso e sua relação de poder com a linguagem*, os autores, Iago Gabriel de Oliveira Vieira, Murillo da Silva Neto, apresentam uma reflexão sobre o riso de forma singular, correlacionando-o com as relações de poder que são expostas através do mesmo. Segundo os autores, o riso vai se despontar em duas direções: do cômico, quando manifestado por “grupos de poder” que consideram as suas práticas orais de mais prestígios, em relação aos demais grupos sociais, assim como do ridículo, quando percebido pelos grupos

que se sentem oprimidos pelos “grupos de poder”, por considerarem suas práticas orais menos prestigiadas que a desses grupos. A reflexão está ligada à sociolinguística e encontra ressonância na análise do Preconceito Linguístico, tema caro aos linguistas como Marcos Bagno.

Pensando o processo de Ensino-aprendizagem, a autora, Jocineia Souza da Conceição Santos, no seu artigo: *Ensino de língua portuguesa e letramento: perspectivas na formação crítica e acadêmica do aluno da educação superior*, apoia-se na tríplice “o quê, para quê e como” para refletir sobre o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior, defendendo um ensino menos pragmático e mais funcional e holístico da matéria. Para tanto, reflete, na perspectiva do letramento social, acerca do ensino de Língua Portuguesa não apenas como um ato de saber ler e escrever bem, mas como um poderoso instrumento de letramento e formação crítica do sujeito em sua complexidade, para além do seu uso pragmático.

Em, *O canto do movimento de mulheres trabalhadoras rurais (MMTR) de Inhambupe: uma literatura para além das letras*, Sandra Carvalho Cruz versa sobre a literatura oral como instrumento de letramento e empoderamento feminino das mulheres trabalhadoras rurais do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), que através dos seus cantos (re) inventam suas subjetividades e formas de ver/ler o mundo. O diálogo intersecciona a valorização da cultura popular ao passo que reflete sobre as dicotomias que permeiam a construção dos saberes escolares/populares; literatura oral e escrita; letramentos e alfabetização escolar e as questões de gênero, fazendo uso das narrativas e memórias das mulheres envolvidas na pesquisa.

Imbricando as linguagens e os vários espaços possíveis para a educação, Pedro Henrique Pereira aborda uma temática

extremamente importante, propondo a discussão sobre a educação na era digital e tencionando as plataformas digitais, como o *facebook*, como lócus de educação e posicionamento político através dos *memes* que circulam nas redes, “political memes” (SHIFMMAN, 2014, p. 120). Neste sentido, põe em pauta o uso de novas linguagens (audiovisual e digital) no processo de aquisição e difusão do conhecimento, a partir das quais diversas esferas interseccionam-se produzindo diversos saberes em espaços, simultaneamente, políticos e educativos. Na perspectiva do letramento, o autor põe em cena a utilização dos *memes* como instrumento, bem como o imbricamento político evidente e possível a partir destes. A rapidez com que a informação é gerada, seu caráter visual e artístico atrativo, faz dos *memes* ferramentas educacionais e políticas de extrema validade, entretanto, não substitui a ação dos sujeitos enquanto desejos e corpos encarnados, solicitando, para além desses instrumentos, a agência destes o sentido de expor-se e falar através de si também.

Imbuída nos temas da diversidade sócio-cultural e nas discussões decoloniais, em *Indígenas por eles mesmos: Engajamento, Oralidade e Escrita na Literatura de Autoria Indígena*, Rosiler Santos Silva versa sobre a atuação indígena na cena literária, valorizando a escrita destes e os/as apresentando como protagonistas de suas escritas e oralidades. O texto é sobre e com indígenas, utilizando como lastro teórico textos escritos por autoras/es indígenas, ato fundamental para debate e inclusão destes diante de seu histórico de dizimação e exclusão social, não só na literatura, mas na história como um todo. Além de estabelecer um panorama sobre os aspectos da literatura indígena no Brasil, o texto intersecciona a escrita com a oralidade, demarcando o domínio da escrita como possibilitadora do regis-

tro do índio na história e na academia a partir da escrita dos cantos, ritos e todo tipo de escrita indígena. Essa abordagem é de suma importância em tempos tão sombrios para mostrar que as vozes subalternizadas gritam e ecoam rompendo epistemologias e espaços que sempre lhes foram/são negados.

Problematizando a importância da leitura e da escrita na resolução de problemas matemáticos, Tânia Pinto dos Santos Souza apresenta a sua experiência de produção de textos matemáticos como forma de aprender a matemática de forma contextualizada. A experiência que originou seu texto, intitulado *Redação Matemática*, deu-se no seu lócus de trabalho e apresenta-se como forte aliada no processo de ensino e aprendizagem da disciplina que assusta a muitas/os alunas/os por aí. Apesar da destacada dificuldade em encontrar referências sobre a temática, a autora consegue expor de forma didática sua experiência e a importância de se aprender matemática também como texto, onde ler, escrever e interpretar torna-se condição *sine qua non* para um bom desempenho na resolução de problemas. Visto o grande número de reprovações e as dificuldades demonstradas nas disciplinas de exatas nas salas de aula, discutir outras metodologias, para além das tradicionais, torna-se indispensável para o êxito na aprendizagem da Matemática. Desta sorte, a discussão pode ser um excelente incentivo para práticas diferenciadas e eficazes nesse processo tão temido por muitas/os.

Por fim, em uma discussão fundamental, Zislene Santos Bahia, com o texto: *Contribuições dos Novos Estudos do Letramento para Alfabetização de Adultos* recorreu ao lastro teórico dos Novos Letramentos (anos 60,70) para pensar a necessidade de novas perspectivas de alfabetização para a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Levando em conta o contexto social de

opressão e subalternidade de grande parte daquelas/es que recorrem ao EJA, os novos letramentos falam mais de uma perspectiva Freireana de “ler o mundo” do que de apenas aprender signos. Questionando os Letramentos dominantes, protagoniza em sua fala o sujeito aprendente como agente do processo de ensino — aprendizagem, bem como coloca a linguagem no campo da prática social, conforme os estudos abordados. No contexto de um país marcado pela colonização, alfabetizar para a vida torna-se a forma mais eficaz de conscientização dos seres oprimidos e discriminados.

A todos, uma proveitosa leitura!

Fabiane Fernandes Guimarães
Patrícia da Silva Maciel

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA CIDADÃ

Mozart Aubert Nascimento Coelho¹

Resumo: Inicialmente o conceito de letramento era focado nos textos impressos, mas com o avanço das novas tecnologias de informação foi crescendo a importância do domínio dos textos digitais. Na internet há um volume gigantesco de informações disponíveis, nesse contexto o indivíduo letrado é aquele capaz de se comunicar por meio das tecnologias de informação, além de acessar e selecionar informações que poderão ser úteis em sua vida pessoal ou profissional. De uma forma geral, neste texto reflito sobre a importância do letramento digital para o pleno desenvolvimento da cidadania em uma sociedade de informação, além do papel que pode ser desempenhado pela escola nesse processo.

Palavras-chave: Letramento digital. Cidadania. Sociedade de informação.

DIGITAL LITERACY: NEW PERSPECTIVES FOR THE CITIZEN PRACTICE

Abstract: Initially the concept of literacy was focused on printed texts, but with the advancement of new information technologies, the importance of mastering digital texts was growing. On the internet there is a huge amount of information available, in this context the literate individual is the one who is able to communicate through information technologies, as well as access and select information that may be useful in

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS II. Endereço eletrônico: aubert83@gmail.com.

his personal or professional life. In general, in this text I reflect on the importance of digital literacy for the full development of citizenship in an information society, in addition to the role that can be played by the school in this process.

Key words: Digital literacy; citizenship; Information Society.

No presente trabalho pretendo refletir sobre o papel do letramento digital na construção da cidadania na sociedade contemporânea, sobretudo entre a parcela mais jovem da população. No atual contexto creio ser de extrema importância nos atentarmos ao letramento digital, isso porque as mídias digitais estão cada vez mais assumindo um papel de proeminência nas relações sociais, inclusive nas esferas do trabalho e da política. Utilizaremos a noção de letramento desenvolvida por Kleiman que entende letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN 1995, p. 19). A noção mais específica de letramento digital que consideramos consiste em um “novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia, um caso paradigmático dos novos letramentos” (BUZATO, 2006, p. 16). O letramento digital surge como uma variante de letramento característica da sociedade de informação, tal como definida por Castells (2016).

Como veremos mais adiante, esse fenômeno exerce forte influência em praticamente todos os segmentos sociais, mas há uma dinâmica que deve ser observada entre as diversas gerações, haja vista que os mais jovens tendem a possuir

maior intimidade com as novas tecnologias de informação, em virtude de já nascerem em uma sociedade informatizada.

As tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende (JORDÃO, 2009, p. 10).

Discutiremos o papel da escola para a promoção do letramento digital, bem como seus principais desafios, tanto no âmbito material como no plano da capacitação dos educadores. Em seguida mostraremos o nexo entre letramento digital e as novas formas de fazer política, típicas da sociedade contemporânea. Desenvolveremos a noção de que a sociedade em rede demanda novas formas de mobilização e interação social.

Veremos que um erro comum é não relacionarmos a noção de letramento digital com a questão da participação política. Minha ideia é de que o desenvolvimento das tecnologias de informação propiciam uma sensível mudança na maneira como a política é feita atualmente. A reflexão sobre esse fenômeno consiste na justificativa principal para este trabalho.

A escola e o letramento digital

São diversas as perspectivas sobre o conceito de letramento. Buscarei associar a abordagem do letramento à noção de práticas sociais. Nessa perspectiva podemos notar

que as práticas sociais estão diretamente ligadas à cultura na qual os indivíduos estão inseridos. As ideologias, relações de poder presentes no tecido social devem ser observadas em todas as análises que têm como foco o letramento. “Práticas de letramento são os caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas usam em suas vidas. Em linhas gerais, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (BARTON; HAMILTON, 2000).

Estamos vivendo o que podemos chamar de “era da informação” ou “era digital”, um momento no qual o conhecimento toma cada vez mais predominância na estrutura social. O mercado de trabalho passou por profundas mudanças nas últimas décadas, assim destaco a necessidade de aprendizado constante de uma forma que não existia em outras épocas. Dessa forma percebemos uma transformação do papel da escola. Em outros tempos a escola era vista como ambiente no qual o indivíduo adquiria boa parte do conhecimento necessário para exercer uma profissão, além de uma gama de outros conteúdos essenciais para sua inserção em sociedade. Com a mudança no sentido de um aprendizado constante os indivíduos passam a buscar outras formas e fontes de aprendizado, entre eles a internet e a TV. Um indivíduo digitalmente letrado é muito mais que alguém que possui domínio da língua em relações fora do ambiente digital, é também aquele que domina as formas básicas de interação com outros indivíduos através de mecanismos de alta tecnologia e é também aquele que lida bem com a interação com máquinas de uma forma geral. Ao mesmo tempo devemos ressaltar que o letramento é um processo subjetivo, se

constituindo a partir da forma como os indivíduos se inserem no meio social.

Convém chamar atenção para o papel da escola nos processos de letramento. Na sociedade contemporânea, sobretudo em virtude do desenvolvimento da internet, há uma variedade cada vez maior de possibilidades de aprendizagem. Isso não significa que a escola deixou necessariamente de ser uma instituição relevante para as práticas de letramento ou aprendizagem. A mudança nos modelos de organização social que encontramos atualmente reforça a necessidade de transformação dessa instituição social, de modo que a mesma não se organize em oposição ao mundo social no qual o jovem está inserido. A escola deve interagir com seus alunos e organizar suas estratégias com base em suas demandas.

Esse posicionamento exige uma maior flexibilidade por parte dos educadores, inclusive utilizando instrumentos e estratégias que outrora sofrem um grande menosprezo por parte destes, — pelo menos no nível dos discursos proferidos — como a TV. Se bem orientadas e planejadas, práticas de letramento podem ser eficientes mesmo produzidas a partir de programas televisivos criados sem fins educativos. Os professores podem utilizar o interesse dos estudantes pelos programas como um facilitador. Nesse sentido, a internet oferece uma riqueza ainda maior de possibilidades. Temos oportunidade de desenvolver atividades voltadas para uma infinidade de temas, ao mesmo tempo em que fortalecemos habilidades com a utilização de equipamentos como tablets, smartphones e computadores.

Percebemos que a escola precisa se transformar e se adequar à realidade social do seu entorno, mas ainda assim possui em papel expressivo.

Visto dessa forma o letramento é um processo que se inicia, para alguns, antes mesmo de chegarem à escola; todavia, para a maioria das pessoas, instaura-se e sedimenta-se por meio dessa instituição, prolongando-se vida afora pelas competências que se desenvolverão nos indivíduos na continuidade do exercício das habilidades de ler e escrever diante das exigências que se põem, seja na esfera doméstica, social, pessoal seja do trabalho (FINGERKRATOVIL, 2009, p. 207).

É necessário reconhecer o papel do professor nessa nova conjuntura na qual estamos inseridos. Provavelmente um dos principais riscos é o entendimento de que apenas a introdução de novas tecnologias de informação no ambiente escolar é o suficiente para proporcionar práticas eficientes de letramento. Contra isso sustentamos que dois aspectos devem ser respeitados. Sem estabelecer uma ordem de importância, apontamos inicialmente para a necessidade de domínio por parte do professor das tecnologias utilizadas. Isso não significa que o educador não possa ele mesmo aprender com os estudantes. Muito pelo contrário, pois como já foi dito anteriormente, os jovens contemporâneos tendem a ter uma maior intimidade com as novas tecnologias de informação. O advento das novas tecnologias de informação mostram um princípio fundamental da educação como um todo, o de que os professores não podem ser estigmatizados como os detentores do conhecimento, ao tempo em que os estudantes não sejam vistos como meros receptores de conteúdos. Esse processo é uma oportunidade de superarmos definitivamente

te o modelo de organização escolar pautado na disciplina e passividade dos alunos.

Dessa forma o letramento digital se configura não apenas um dos objetivos da educação contemporânea, mas também um princípio norteador de sua organização, caracterizado por uma interação horizontalizada entre educadores e educandos. O domínio que muitos jovens possuem das novas tecnologias, além da facilidade de acesso às informações a despeito dos professores, elevam os jovens a um patamar que eles não alcançavam em outras épocas. O segundo aspecto a que chamamos atenção é o componente político que deve estar incluído nas práticas de letramento como um todo. Reconhecendo que as competências necessárias são diversas e variam de acordo com as expectativas dos indivíduos, o educador pode promover um letramento político concomitante ao letramento digital.

Em um cenário onde o domínio das tecnologias digitais é tão importante notamos com recorrência que mesmo um indivíduo com excelente domínio da linguagem escrita pode ter dificuldade em operar um computador, por exemplo. Esse é um fato simples, mas não é devidamente notado por todos. Aparelhos como tablets, computadores e smartphones estão tão inseridos no cotidiano da maior parte dos indivíduos que muitas tendem a naturalizar as habilidades necessárias para utilizá-los. Em relação ao uso de computadores o sistema operacional mais utilizado no mundo é o Windows, da Microsoft. A interface “em janelas” desse sistema operacional é tão difundida que hoje a tomamos como natural, quando na verdade essa desenvoltura é fruto de um processo de aprendizagem.

A humanidade sempre sofreu transformações ao longo de sua história, no entanto o desafio que enfrentamos se dá pelo ritmo das mudanças geradas pela revolução informacional. As formas de acesso ao conhecimento mudaram de certa maneira que proporcionaram efeitos graves em uma parcela significativa da população mundial, sobretudo nas camadas mais pobres da população e em países não desenvolvidos. A escola tem a responsabilidade de preparar os indivíduos para atuarem nesse novo tipo de sociedade.

No Brasil, a inserção de aulas de informática e o uso das TIC's — tecnologias de informação e comunicação) — se deu primeiro em escolas da rede privada, já na década de 1990, sendo paulatinamente inserida na rede pública.

Ao longo dos últimos anos, a pesquisa TIC Educação tem indicado que a presença de computadores está praticamente universalizada nas escolas públicas e particulares brasileiras localizadas em áreas urbanas: 99% delas possuíam ao menos um tipo de computador (de mesa, portátil ou tablet) em 2016. Possivelmente, no caso das públicas, isso seja um reflexo das políticas governamentais de provimento de equipamentos TIC para as instituições de ensino. [...]

Apesar desse cenário de universalização da presença de computadores, nem sempre eles estão acessíveis aos alunos. De acordo com os dados da pesquisa TIC Educação 2016, 18% das escolas que possuíam computador não o disponibilizavam para uso dos estudantes em atividades educacionais (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2017).

Apesar do relevante investimento em computadores e equipamentos para o provimento de conexão à internet percebemos que ainda é um desafio a utilização das ferramentas

tecnológicas em sala de aula. A dificuldade não se limita aos equipamentos, cada vez mais devemos atentar para a necessidade de preparar os professores para lidarem com as novas tecnologias. De uma forma geral, essas dificuldades ficam ainda mais agudas no atual contexto sociopolítico nacional, onde os investimentos em educação são sensivelmente reduzidos dentro de um quadro mais amplo de diminuição dos investimentos estatais. As estratégias desenvolvidas em sala de aula são intimamente influenciadas por políticas estatais como a Emenda Constitucional 55/2016, que limita os gastos públicos por um período de vinte anos.

Letramento digital e o fazer política

O letramento digital não é comumente analisado em sua relação direta com a questão da participação política de uma forma mais específica. Minha ideia é de que o desenvolvimento das tecnologias de informação propiciam uma sensível mudança na maneira como a política é feita atualmente. A política estava intimamente ligada às grandes instituições tais como parlamento, a relação entre os “poderes”, o voto e grandes movimentos sociais. A despeito da noção bastante ampla de cidadania, herdamos da Grécia antiga o entendimento de que o cidadão é aquele que participa ativamente da vida social de seu Estado e que se preparava para participar da política em determinados momentos.

A partir de uma série de motivos, mas especialmente em decorrência do desenvolvimento das tecnologias de informação, o fazer política passa a ser intensificado além das instituições anteriormente citadas e cada vez mais o campo

da política é expandido para o cotidiano das pessoas comuns. Um jovem, por exemplo, não precisa mais aguardar a época das eleições para se ver investido de poder. Também não precisa do investimento de tempo e energia na participação de movimentos sociais ou atividades decorrentes de filiação partidária. A atividade política cotidiana passa a ser cada vez mais pautada na atuação nas redes sociais. Os níveis de participação variam bastante entre os diversos segmentos da sociedade brasileira, mas essa parece ser uma tendência na sociedade contemporânea. Não estou incentivando o esvaziamento da participação política do cidadão comum nos instrumentos tradicionais de poder e também não tenho como objetivo aqui avaliar a eficiência das diversas formas de participação política. O fato é que termos como ativismo digital estão cada vez mais comuns, sobretudo entre a parcela mais jovem da população. Tomamos ativismo digital como a mobilização política que se dá por meio das redes sociais.

Nas escolas não é difícil achar exemplos de jovens com atuação política na internet por meio da produção de vídeos, músicas e poesia, entre outros. O letramento digital, assim como as demais modalidades de letramento, pode se constituir em uma modalidade de ação política, mas para que isso seja viabilizado é importante um planejamento por parte do professor e da escola como um todo. O *projeto político pedagógico* da escola deve reconhecer o perfil do corpo discente e também observar os instrumentos disponíveis para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso deve identificar a nova dinâmica que marca a sociedade de informação, promovendo estratégias que possibilitem uma boa

inserção dos jovens nessa sociedade. A escola deve reconhecer os desafios característicos de seu contexto.

Letramento digital e atuação política são noções cada vez mais difíceis de dissociar. A rede mundial de computadores se transformou em um espaço onde circulam as mais diversas ideias, de todos os pontos do espectro político. Além disso, o ambiente virtual tem se mostrado propício para as discussões e lutas políticas. A Primavera Árabe, uma onda de protestos e manifestações populares ocorrida em alguns países árabes e que tinham como ponto comum a reivindicação por democracia, foi organizada majoritariamente pelas redes sociais, através de serviços como o *Twitter* e *Facebook*. Um aspecto interessante daqueles levantes foi a ampla participação de jovens. Essa tendência de mobilização política juvenil através da utilização de modernas tecnologias de informação está cada vez mais forte. Acredito que a configuração da democracia contemporânea foi profundamente transformada com a popularização da internet.

A recente greve dos caminhoneiros, ocorrida em maio de 2018, é um episódio que ainda carece de análises mais profundas. Inicialmente percebemos uma mobilização protagonizada pelos próprios caminhoneiros autônomos, mas também com fortes indícios de *lockout*. Assim como as manifestações ocorridas no Brasil no ano de 2013, esse movimento foi marcado pela descentralização. Não havia um pólo do qual emanavam as reivindicações, as ações eram marcadas pela fragmentação. A internet, através de aplicativos e serviços como o *Facebook*, *Twitter* e *Whatsapp* foi o instrumento utilizado para organizar as mobilizações e demandas. A descentralização fica evidente ao observarmos a dinâmica de

divulgação das demandas, assim como a negociação com as autoridades do governo federal.

Percebemos que a desenvoltura com as tecnologias de informação se mostra necessária por dois motivos principais. O primeiro consiste no acesso às informações de uma forma geral. Os indivíduos que possuem acesso às ferramentas de comunicação via internet têm possibilidade de entrar em contato com uma infinidade de discursos, análises e conteúdos, instrumentos para atuação política. As chamadas *fake news* se configuram como um novo componente capaz de decidir os resultados de eleições e interferir de forma determinante nos discursos coletivos. Não é à toa que nos dias de greve circularam na internet boatos de que o governo tinha determinado a paralisação do *Whatsapp* com o intuito de dificultar a comunicação dos grevistas. Aqui não coloco em discussão aspectos morais sobre a necessidade ou não de sempre comunicar a verdade quando na utilização das tecnologias de informação, isso ultrapassaria os objetivos deste texto.

Quero apenas chamar atenção aos usos das referidas ferramentas na dinâmica política contemporânea. Também o domínio rigoroso das regras da língua escrita não é importante para a totalidade dos agentes sociais, com exceção daqueles que circulam por círculos sociais mais específicos. Neste ponto o principal aspecto do letramento é “compreender e se fazer compreendido”. Em geral o mais importante é a comunicação, não nas regras gramaticais. Além disso há diferenças importantes entre a comunicação escrita e falada. Não reconhecer essa premissa é negar para muitos a capacidade de fazer política nos tempos atuais. Na época da antiga de-

mocracia grega a prática política era reservada a poucos e ainda muito tempo depois dela, e em diversos lugares distintos, a política era pautada no poder da oratória, mais do que no domínio de complexas regras dos textos escrito. Acredito que temos base para supor que no século XXI a oralidade perdeu um espaço importante na esfera da política, ou pelo menos nas dinâmicas relativas às temáticas não locais.

O domínio da língua não está, necessariamente, associado à compreensão do domínio das regras de uma língua. Se não há consciência quanto ao uso da regra, se não há consciência da importância da regra, não adiantar conhecer ou decorar a regra, pois ela não será suficiente para dar conta de todas as necessidades comunicativas, sociais e linguísticas presentes no cotidiano de qualquer falante (MARZARI, 2014, p. 11).

O segundo motivo se refere ao fato de que o próprio indivíduo pode utilizar essas ferramentas como instrumentos políticos. Chegamos ao ponto em que possuir um domínio intermediário das tecnologias de informação é condição essencial para ter acesso a conteúdos centrais para participação política. Em um mundo altamente globalizado as distâncias físicas são em certa medida superadas pela facilidade de comunicação.

Letramento digital e prática cidadã

Não devemos confundir a ampliação do acesso às tecnologias digitais com a redução do papel social da escola. A escola possui uma grande responsabilidade, principalmente em momentos de profundas mudanças. As redes sociais e a mídia como um todo são permeadas de ideologias e se estru-

turam a partir de relações de poder. Os indivíduos devem estar aptos a interpretar as informações disseminadas nesses meios de comunicação. Além disso, agir de maneira ativa nas mídias digitais não se limita ao ato de receber de maneira inteligível um amontoado de informações, mas também se comunicar e transmitir suas próprias ideias. A democracia se caracteriza basicamente como um regime político no qual os indivíduos procuram obter maioria através do poder de persuasão, então é imprescindível a boa utilização das novas tecnologias de informação para uma organização política e social eficiente nessa espécie de democracia digital.

Nesse sentido a escola pode organizar suas atividades através de eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000), tendo como pano de fundo conteúdos que muitas vezes já são consumidos pelos jovens. Dessa forma é possível propiciar o letramento através da abordagem de temas relevantes e que estão presentes no contexto dos estudantes. Isso sugere a possibilidade de desenvolver habilidades de escrita, fala e manuseio de equipamentos eletrônicos ao mesmo tempo em que o estudante é instigado cada vez mais ao estudo, pois percebe a relevância dos temas e atividades em sua própria vida.

Percebo uma grande resistência nesse sentido, mas acredito que mesmo a TV pode ser utilizada como estratégia eficiente para o letramento. Têm força as teorias que defendem que há uma grande passividade do telespectador em relação ao que é veiculado na TV, mas existem estudos que apontam que a relação telespectador/TV é na verdade proto-interativa.

Nos estudos antropológicos sobre o papel da TV na vida das classes populares a noção de *protointeratividade* ocupa um papel central. Em “O Brasil antenado” (HAMBURGUER, 2005) a autora sustenta a tese de que o telespectador não é totalmente passivo ao consumir telenovelas. Haveria uma seleção e interpretação dos conteúdos veiculados. Além do mais o próprio telespectador influenciaria no desenvolvimento das histórias. A autora salienta que a produção de novelas, por exemplo, faz uso constante de pesquisas de opinião numa tentativa de captar a recepção das histórias por parte dos telespectadores. Essa perspectiva encontrada em alguns trabalhos antropológicos se notabiliza por se contrapor aos diagnósticos de algumas correntes teóricas que não tendem a perceber no próprio indivíduo um foco de resistência. Existiriam formas residuais que não se encaixam em um sistema dominante. Dessa forma os eventos de letramento que acontecem na escola podem ser bastante produtivos se houver criatividade por parte do professor, utilizando ferramentas não convencionais, como trechos de novelas ou comerciais de TV, por exemplo. Os próprios conteúdos consumidos pelo estudante podem ser utilizados em seu letramento.

É necessário pontuar que a autora Esther Hamburger não coloca a relação entre telespectador e TV como sendo marcada por uma igualdade. Há sim uma relação de poder no sentido de que grandes meios de comunicação possuem a faculdade de criar tendências e fortalecer ideologias, tal como foi genialmente demonstrado por importantes autores da Escola de Frankfurt, como Marcuse, por exemplo. O que está sendo colocado é que não deve ser ignorado o poder de in-

terpretação e de seleção por parte de quem recebe conteúdo de grandes meios de comunicação como TV, rádio e internet. Exercícios de reflexão podem ser operacionalizados através dos eventos de letramento. Almeida (2013) também compartilha desse aspecto ativo dos espectadores nos meios de comunicação em massa.

Além do prazer em ver e rever certos pares de personagens, atores, e estruturas narrativas, é preciso lembrar que as audiências assistem e podem também demonstrar certo viés crítico. Quando comecei a pesquisa, notei três aspectos dessa crítica. A primeira era uma crítica de ordem política, que advinha com mais frequência de pessoas composições políticas de esquerda ou com maior capital cultural: a noção de que a TV, ou a Globo, tenta “fazer a cabeça” de seus espectadores (ALMEIDA, 2013, p. 166).

Os eventos de letramento surgem como excelente oportunidade para desenvolver o domínio técnico das novas tecnologias de informação, mas também de problematizar a realidade social dos envolvidos nos eventos. Em uma época onde há um volume exorbitante de informações de fácil acesso, o desafio é desenvolver a capacidade de selecionar, refletir e se situar a partir delas. A sociedade atual está envolvida no desafio de lidar com as chamadas *fake news* e também com notícias incompletas ou mesmo distorcidas, que são veiculadas diariamente nas redes sociais.

Hoje a inclusão social, uma grande responsabilidade da escola, não pode ser dissociada da inclusão digital. As transformações pelas quais os meios de comunicação estão passando nos últimos tempos exigem uma atenção especial no preparo do indivíduo contemporâneo em lidar com um volu-

me não apenas grande de informações, mas também fragmentado. A comunicação de massa não é mais um discurso único transmitido para uma quantidade muito grande de pessoas, quase vista como uma massa homogênea, agora se configura como uma gama impressionantemente variada de discursos que são recebidas por um público igualmente variado. Essa é uma das novidades oriundas do desenvolvimento e popularização da internet.

A internet tem tido um índice de penetração mais veloz que qualquer outro meio de comunicação na história: Nos Estados Unidos, o rádio levou trinta anos para chegar a sessenta milhões de pessoas; a TV alcançou em quinze anos; a internet o fez em apenas três anos após a criação da teia mundial. O resto do mundo está atrasado com relação à América do Norte e os países desenvolvidos, mas o acesso à internet e seu uso os estavam alcançando rapidamente nos principais centros metropolitanos de todos os continentes. Contudo não deixa de ser importante quem teve acesso primeiro, e a quê, porque, ao contrário da televisão, os consumidores da internet também são produtores, pois fornecem conteúdo e dão forma à teia. Assim, o momento de chegada tão desigual das sociedades à constelação da internet terá consequências duradouras no futuro padrão da comunicação e da cultura mundiais (CASTELLS, 2016, p. 437).

Como vimos, o posicionamento no mundo digital se traduz em relações de poder, considerando aqui o caráter fragmentado do poder, tal como desenvolvido por Michel Foucault. Uma inclusão digital deficiente tem o efeito perverso não apenas no ambiente digital, mas também — e principalmente — fora dele, uma vez que impacta na própria inserção do indivíduo na sociedade como um todo. A inclusão

digital resulta em uma interação otimizada nas esferas política, familiar profissional, de lazer e etc. Uma inclusão social plena e efetiva só se dá a partir do bom domínio das diversas manifestações da linguagem, o letramento digital deve ser tomado justamente nessa perspectiva.

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser contrária (STREET, 2007, p. 466).

Assim como as demais formas de letramento, o letramento digital deve trazer o indivíduo como ponto de partida. Letramento e identidade são duas noções indissociáveis.

O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático — o acesso — depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. Há muitas instituições que têm recursos disponíveis, aos quais, no entanto, poucos têm acesso.

Essas estratégias são essencialmente individuais. Seja para o trabalho, ou para o lazer, ou para registro de experiências, ou para o estudo, ou para a expressão artística; seja para recepção e consumo, ou para criação ou distribuição, o usuário constrói, por si próprio, um trajeto individual, único, em busca da informação (KLEIMAN, 2014, p. 76).

Considerações finais

O letramento digital é apenas um entre uma infinidade de tipos possíveis. Certamente o próprio termo letramento digital poderia ser utilizado no plural, denotando seu caráter complexo, identitário, subjetivo e individualizado.

Para uma sociedade realmente democrática é fundamental incentivarmos o domínio de habilidades e competências referentes às novas tecnologias de informação. O que está claro é que disponibilizar para a população um amplo acesso aos recursos tecnológicos é importante, mas não o suficiente. É necessário oferecer condições efetivas para que a população tenha oportunidades reais de explorar todos esses recursos.

Sabemos que o letramento não se dá apenas no ambiente escolar, mas essa instituição tem uma posição estratégica, pois além de condensar investimentos para a aprendizagem em geral, dispõe de pessoal que possui essa incumbência específica. São profissionais, e a aceção desse termo diz respeito a indivíduos preparados para conseguir resultados. Sintetizando, vimos que a efetividade da escola em promover o letramento digital se ancora em alguns pilares que consistem no domínio das novas tecnologias de informação por parte dos educadores, na disponibilidade de recursos e em um projeto político que tenha o aluno como agente motivador. A importância do papel da escola para a promoção do letramento digital é evidente ao reconhecermos seu papel político. A escola não possui e nunca possuiu um caráter político neutro.

Referências

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Identificações afetivas: telenovelas e as interpretações das audiências. *Runa XXXIV* (2), p 163-176, 2013.

BARTON, David & HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. IN: BARTON, David; HAMILTON, Mary & iVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000 2000. p. 16-33.

BARTON, David & HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. IN: BARTON, David; Hamilton, Mary & IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacy*. London: Routledge, 2000, p. 7-15. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: *Congresso Ibero-Americano Educarede*, 3., São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006.

CASTELLS, MANUEL. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer. — 17. edição, — São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FINGER-KRATOCHVIL, CLAUDIA. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM.,(Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

JORDÃO, Teresa Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In. *TV Escola/Salto para o futuro; Tecnologias digitais na educação*. Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009.

HAMBURGER, Esther. *O Brasil antenado: A sociedade da novela*. — Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005..

KLEIMAN, Angela B. *Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene*. Bakhtiniana, São Paulo, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

MARZARI, Gabriela Quatrin. Repensando a sala de aula a partir do letramento digital. In. *Entretextos*, Londrina, v.14, n.2, p. 7-25, jul./dez.2014.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. — São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TROCANDO IDEIAS E REVENDO CONCEITOS

Jaqueline Luzia da Silva

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo promover reflexões sobre o letramento e a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade. A análise parte do reconhecimento dos principais desafios da área da EJA no contexto atual e das possibilidades de ação dos educadores a partir da formação inicial e/ou continuada. O desenho metodológico estrutura-se a partir de uma oficina, envolvendo educadores, oferecida na I Jornada EJA — Saberes e Vivências, no ano de 2018. O artigo fundamenta-se em alguns estudos contemporâneos sobre o letramento e a alfabetização na EJA e na análise dos resultados da oficina, que foi um momento rico de troca de ideias e reflexões acerca de alguns conceitos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo um olhar mais atento para a formação de educadores na/para a EJA e sua necessária valorização.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Formação de educadores.

LETTERING AND LITERACY IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: CHANGING IDEAS AND REVERSING CONCEPTS

Abstract: The present work aims to promote reflections on literacy and literacy in youth and adult education (EJA) today. The analysis starts from the recognition of the main challenges of the EJA area in the current context and the possibilities of action of the educators from the initial and/or continuous formation. The methodological design is based on a workshop, involving educators, offered in the I Jour-

da EJA - Saberes e Vivências, in the year 2018. The article is based on some contemporary studies on literacy and literacy in the EJA and the analysis of the results of the workshop, which was a rich moment of exchange of ideas and reflections on some concepts about learning to read and write, allowing a closer look at the training of educators in/for the EJA and its necessary valuation.

Keywords: Literature. Literacy. Youth and Adult Education. Training of educators.

Por uma reflexão sobre letramento e alfabetização de jovens e adultos na atualidade

Refletir sobre letramento e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos dias atuais, é fundamental, visto que o Brasil passa por um momento de destituição de direitos, já conquistados há tempos pela população, mas que têm sido atacados e extintos diariamente pelas políticas recentemente implementadas. Os direitos sociais, como o direito à educação, têm sido aliados da população pobre cotidianamente, seja por leis que retêm investimentos, seja por decretos ou medidas provisórias que alteram o currículo, a carga horária e o oferecimento de vagas a este público. Entretanto, ainda é preciso considerar os índices de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos de idade, cerca de 11,5 milhões, o que corresponde a 7%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2017.

De acordo com o Censo Escolar 2016, a Educação de Jovens e Adultos tinha, à época, 3,5 milhões de alunos. Des-tes, cerca de 25% estavam matriculados nas classes de alfa-

betização. Assim sendo, a EJA não consegue atingir o total de pessoas que não possuem domínio da leitura e da escrita. Por isso, esse tema não pode fugir ao debate das políticas públicas, das escolas e dos educadores.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos etc.) e funções definidas que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, mais igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de adolescentes, jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. A EJA também compreende o que chamamos de aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação.

A EJA é uma exigência da própria sociedade, alijada do direito à educação. Ela se constitui a partir da necessidade de escolarização de pessoas acima dos 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. O poder público e educadores populares começaram a investir na educação para jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1940, embora algumas práticas nesse sentido já tivessem sido executadas anteriormente. Inicialmente este investimento foi realizado através de campanhas de educação de adultos, mas educadores populares assumiram também o papel de pensar uma educação voltada para a população adolescente, jovem, adulta e idosa. Hoje, a Educação de Jovens e Adultos é praticada dentro dos sistemas de ensino (nos espaços formais de educação, nas escolas), mas tam-

bém acontece em espaços não escolares (educação não formal ou informal, nos diversos espaços sociais de formação humana).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB), a EJA foi legitimada como modalidade de ensino dentro dos níveis fundamental e médio. A exigência da EJA nos termos da lei garantiu a ela suas especificidades próprias, apontadas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Tais especificidades estabelecem os fundamentos e funções da EJA, suas bases legais, bases histórico-sociais, formação docente específica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Assim, as redes de ensino têm investido no acesso à EJA coerente com essas especificidades, diferenciando-a do ensino regular para crianças e tentando atingir à demanda de escolarização da população.

Fora dos sistemas, vemos a presença de cursos de alfabetização para jovens e adultos, oferecidos por instituições não governamentais, igrejas, associações, em parceria ou não com os governos municipal, estadual ou federal.

A EJA, nas últimas décadas, veio trilhando um caminho de legitimação por parte das políticas públicas, sinalizada pelas legislações (Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96), diretrizes (curriculares, de 2000 e operacionais, de 2010), programas, inserção nos sistemas públicos de ensino, financiamento, formação inicial e continuada de educadores etc. Também teve um maior reconhecimento social, devido, principalmente, a atuação dos Fóruns de EJA e à participação da sociedade civil. Contudo, esse caminho não tem sido line-

ar, muito menos sem percalços. O que percebemos é que ora a EJA recebe algum tipo de valorização, ora é imposta a ela uma série de limitações, principalmente por parte das políticas implementadas para a modalidade.

Por um lado, este caminho tem apontado para o reconhecimento da educação como direito de todos e para uma educação que garanta, de fato, o acesso, a permanência e aprendizagens significativas aos milhares de adolescentes, jovens, adultos e idosos que buscam a EJA, tanto na vertente da escolarização, quanto em processos de aprendizagem ao longo da vida. É possível comprovar isso principalmente pela abertura das redes municipais, estaduais e federal aos alunos da EJA nos últimos anos; da contribuição do FUNDEB¹, embora menor do que os recursos investidos na educação para crianças; da inserção de disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas (embora nem sempre como disciplinas obrigatórias, mas eletivas ou optativas) e do investimento na formação continuada de educadores por parte das Universidades, por meio da extensão ou por especializações.

Por outro lado, ainda persistem projetos de cunho assistencialista voltados aos sujeitos sem escolarização, além do descumprimento das metas e estratégias firmadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outras ações,

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

como o desmantelamento da SECADI², em 2016; a descontinuidade de políticas voltadas para a EJA, como o Projovem³ e o Brasil Alfabetizado, e a reforma do Ensino Médio⁴ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sequer tratam da EJA em seus termos.

Assim, muitos são os desafios que ainda se apresentam neste contexto e que requerem esforços de todos os agentes envolvidos na Educação de Jovens e Adultos. No caso da realidade das redes de ensino, alguns destes desafios são a presença cada vez maior de adolescentes na EJA, convidados a se retirarem das classes regulares do Ensino Fundamental; a entrada de muitos alunos incluídos (com algum tipo de deficiência), que desafiam os educadores que não têm a formação necessária para lidar com estes sujeitos; além dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas. Outras questões dizem respeito à excessiva carga horária de trabalho dos professores que atuam na EJA (que chega a 65 horas semanais) e ao fato de muito professores que atuam na modalidade não terem optado por essa atuação, sendo colocados na EJA por “sobra” de carga horária a partir do concurso que realizaram.

Além disso, a vertente da educação continuada, em outros tempos e espaços, após a escolarização, como aprendizagem ao longo da vida, tem sido deixada de lado cada vez

² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

⁴ Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.

mais, tanto por parte do Ministério da Educação (MEC), quanto das redes de ensino, e pouco trabalhada pelos movimentos sociais (que vêm perdendo espaço na sociedade nos últimos anos). Tal fato se dá por conta do investimento (muitas vezes exclusivo), necessário, em políticas voltadas para a alfabetização e para a escolarização, requeridas ainda por milhões de brasileiros.

Por causa desses e de outros desafios, torna-se tão importante refletir sobre o letramento e a alfabetização de jovens e adultos. Neste caminho, o que pretendemos aqui é trazer o olhar para a aprendizagem do sujeito educando da EJA, que a procura para aprender a ler e a escrever. Por isso, busca-se assumir o que Magda Soares chama de perspectiva radical, revolucionária do letramento. Nela, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, mas “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2003, p. 35).

Essa perspectiva estabelece uma relação direta com o que Paulo Freire diz. Para ele, o processo de alfabetização política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. É preciso que, a partir do processo de alfabetização, haja um *esforço de hu-*

manização para que os indivíduos realizem a utopia⁵ da conscientização (enquanto denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma coisa que pode ser feita), para a realização de seu compromisso histórico. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso que a leitura e a escrita estejam a serviço de uma visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “des-velar” a realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mitificação desta, e chegar à plena realização do trabalho humano: “a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 2001, p. 29).

Paulo Freire foi um dos primeiros a apontar essa força “revolucionária” que pode ter o alfabetismo, afirmando que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. Considerando que o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, Freire evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção do alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política (SOARES, 2003b, p. 36).

Para o enfrentamento desses desafios, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a EJA para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para estes sujeitos como um direito, não como favor. É imprescindível a valorização das especificidades da modali-

⁵ A utopia para Paulo Freire não é irrealizável, mas é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante (2001, p. 27).

dade, a formação de educadores, o financiamento necessário e as motivações dos sujeitos atendidos, entre outras questões.

Trocando ideias e revendo conceitos sobre letramento e alfabetização na EJA

O presente trabalho parte do desejo de discutir questões sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Com o objetivo de promover reflexões sobre o letramento e a alfabetização na atualidade, o desenho metodológico do presente trabalho estrutura-se a partir de uma oficina, voltada para educadores da EJA, oferecida no mês de março de 2018, no âmbito da I Jornada Pedagógica EJA — Saberes e Vivências, que aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pretendeu-se, por meio da oficina, trocar ideias, conceitos e experiências entre professores a partir de suas reflexões e dos contextos em que atuam, proporcionando novos olhares a respeito de suas ações educativas.

A análise realizada neste artigo considera o que foi vivenciado nessa oficina, que teve duração de duas horas e contou com a participação de cerca de 25 educadores (professores da EJA e estudantes). Assim sendo, o campo empírico da pesquisa foi esse encontro, as observações realizadas, a discussão fomentada e as avaliações trazidas ao final do trabalho.

Como os participantes atuam em diferentes contextos, suas experiências serviram como fio condutor para o debate

e as trocas que aconteceram. Pretendeu-se, assim, que a oficina fosse um espaço de discussão em que fossem tecidos questionamentos sobre a prática pedagógica, a partir da concepção de educação proposta por Paulo Freire, em consonância com uma educação problematizadora, dialógica e emancipadora, em que os sujeitos alfabetizando sejam o centro da ação educativa.

O principal objetivo da oficina foi a promoção de um espaço de reflexão que contribuísse para o reconhecimento e enfrentamento dos desafios acerca do letramento e da alfabetização de jovens e adultos e para a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, dando suporte à formação continuada destes sujeitos, além de contribuir para pensar sobre a escola oferecida aos educandos, bem como para mostrar possíveis caminhos de atuação.

Nesse sentido, o caminho metodológico da oficina partiu de textos de reflexão sobre letramento e alfabetização na EJA. Realizou-se uma análise sobre os saberes dos sujeitos da EJA, os saberes de experiência feitos, construídos por suas leituras de mundo (FREIRE, 1992; 1994), marcados por suas histórias e trajetórias de vida. Foi promovida uma reflexão sobre os saberes privilegiados nos processos de letramento e alfabetização e também as motivações trazidas pelos sujeitos à escola. Além de uma reflexão sobre as demandas de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos (OLIVEIRA, 2007).

Este primeiro debate ocorreu em torno dos conhecimentos prévios dos educandos e dos conhecimentos construídos na escola, a partir de indagações como: quais saberes

são trazidos pelos educandos à escola? Que saberes são privilegiados nos processos de letramento e alfabetização da EJA? Como relacioná-los ao currículo proposto para a EJA? Qual é o currículo praticado nas escolas?

A partir dessas reflexões, trabalhamos com um referencial teórico sobre letramento, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, trazendo estudos e perspectivas de autores da área, como Paulo Freire (1987; 1992; 1994); Magda Soares (2003a; 2003b; 2003c); Vera Masagão Ribeiro (2001); Ângela Kleiman (2001a; 2001b); Claudia Vóvio (2007); Miguel Arroyo (2008); Adelaide Brasileiro (2008); Marinaide Freitas (2006); Leôncio Soares (2001), entre outros, que fomentaram um segundo debate entre os educadores participantes.

O estudo se pautou em uma concepção de letramento e alfabetização como processo e não como produto, no intuito de focalizar e viabilizar não somente o treino de habilidades, mas também variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003a; 2003c). Os sujeitos educandos trazem para a EJA muitas motivações quando se matriculam na modalidade. Essas motivações são permeadas por suas histórias de vida, sua relação com o trabalho, com a família, com a comunidade, com a igreja etc. Sendo assim, é fundamental que a aprendizagem da leitura e da escrita faça diálogo com tais práticas, pois fará mais sentido e trará muito mais contribuições para a vida social desses sujeitos.

Dessa maneira, os educadores refletiram sobre letramento e alfabetização de jovens e adultos voltados para sujeitos concretos. Uma formação que necessita estar alicerçada na aprendizagem da leitura/interpretação de texto, na

produção textual, na análise linguística e na sistematização de conteúdos específicos. Nesta concepção, a alfabetização é vista como um “processo que não apenas desenvolve habilidades de processar informação a partir de diversos tipos de texto, mas também que promove atitudes favoráveis à leitura como um veículo de aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento cultural” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 124).

Entender as práticas de letramento e alfabetização como processo e não como um produto, significa pensar nos sujeitos da EJA como sujeitos de direitos. Isso sugere que o trabalho seja realizado *com* eles e não *para* eles (FREIRE, 1987), portanto, a alfabetização aqui almejada considera os saberes trazidos por esses e se pauta não só nos conteúdos a serem aprendidos, mas também considera elementos como a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção e o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais (ARROYO, 2008). Assim, a alfabetização é vista a partir de uma concepção ampliada, trazendo as motivações desses sujeitos ao contexto de aprendizagem. Nas palavras de (KLEIMAN 2001a, p. 271),

consideramos, assim, que a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação — através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados —, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social.

Nesse sentido, a formação promoveu espaço para que os participantes relatassem as diferentes formas de organização do trabalho escolar, relacionando-o com as práticas e com as necessidades atuais de trabalho na EJA. Assim, a re-

flexão perpassou os desafios e as possibilidades atuais do letramento e da alfabetização, reconhecendo que os sujeitos da EJA são sujeitos de seu tempo, com demandas de uma sociedade que exige a formação de leitores e escritores capazes de interagir discursivamente e, portanto, requerem formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico escolar (CAVAZOTTI; SILVA; NEVES, 2007), que não se pausam em uma educação compensatória, mas reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000). Daí a importância de aprendizagens que envolvam não “textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2003c, p. 92).

As exigências sociais atuais necessitam ser problematizadas na prática pedagógica da alfabetização na EJA, pois requerem dos sujeitos um processo de objetivação da linguagem e do mundo, visto que “o sujeito necessita aprender a adotar uma posição de exterioridade com relação à situação material de comunicação, posição que geralmente não é requisitada pelas situações de produção oral” (MUGRABI, 1999 apud COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 130). Assim, é preciso reconhecer que há exigências sociais atuais com relação à leitura e à escrita, que alteram formas de apropriação dos conhecimentos e que não eram necessárias em outros tempos. Além disso, essas aprendizagens ocorrem em diferentes tempos e espaços, não se limitando a uma idade determinada, nem apenas ao espaço escolar.

Para compreender os tempos e espaços em que se dá a aprendizagem da leitura e da escrita, a oficina proporcionou

o debate a partir das metodologias elencadas pelos educadores, problematizando questões como a alfabetização a partir dos textos e a contextualização do trabalho na alfabetização (RIBEIRO, 1999). Desta maneira, foi possível trocar ideias e rever conceitos por meio da reflexão sobre a própria prática pedagógica (FREITAS, 2006), sem julgamentos, e abrindo caminhos para um diálogo respeitoso e amoroso entre os participantes.

Assim, oficina se constituiu em um espaço de diálogo e reflexão, em que foram trazidas a teoria e a prática do letramento e da alfabetização, buscando superar visões ingênuas, promovendo a criticidade, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza sobre a atuação na EJA (FREIRE; SHOR, 1987; BRASILEIRO, 2008).

O espaço de diálogo, que se deu horizontalmente, foi capaz de proporcionar reflexões, pois pôde ser um espaço de construção de novas ideias e propostas para o cotidiano dos educadores. Neste sentido, é assumido o que Freire (1998, p. 24) afirma quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Por muito tempo professores foram vistos como executores da ação pedagógica, como “tarefeiros”, profissionais que cumprem funções, mas não refletem sobre elas, não teorizam a respeito de sua prática. Entretanto, essa visão estereotipada do professor não deve ocupar mais espaço em nossos discursos. O professor, enquanto sujeito de conhecimentos, reflete todo o tempo sobre sua prática e assim, pro-

duz saberes, conforme nos aponta Maurice Tardif (2002b, p. 119):

[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Dessa forma, é incontestável que os professores produzem saberes a partir de sua prática, da mesma maneira que os constroem na sua formação, ao longo da vida. Os professores são sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos sobre o seu ofício e sua prática é espaço propício para a produção, a transformação e a mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIF, 2002a; 2002b).

Tais saberes não se constituem somente das teorias estudadas pelos professores nas universidades ou cursos que frequentam. Eles são provenientes de suas experiências pessoais, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho e da sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002a).

Essa concepção derruba alguns paradigmas que polarizam os conhecimentos, como, por exemplo, a ideia de que as universidades devem pensar a escola e as escolas devem executar o que foi pensado pelas universidades. Escolas e universidades devem se constituir como parceiras em prol da qualidade do trabalho a ser realizado junto aos estudantes, cada uma pensando e exercendo seu trabalho.

Assim, é importante que os educadores possam repensar sua ação, problematizando-a, para que refaçam sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, revejam as teorias que a embasam e a consolidam. Freire (1998) propõe alinhar e discutir saberes que são fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, para que o educador perceba-se enquanto sujeito da educação, assim como o educando, e que reconheça que ensinar é criar possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos e não *transferência* de conhecimento, no sentido da concepção *bancária* da educação.

Outras indagações também foram lançadas, com a intenção de promover o debate acerca das ações pedagógicas praticadas nos processos de letramento e alfabetização de jovens e adultos. Questões que promoveram a reflexão sobre como os educadores pensam o seu fazer pedagógico, como praticam o currículo e, principalmente, que dificuldades encontram no cotidiano de suas salas de aulas e escolas, puderam nortear o estudo na oficina. Para tanto, foram trazidos pequenos trechos de textos de autores e pesquisadores da área, que contextualizam a realidade da EJA atualmente. Esses materiais impulsionaram o debate sobre as questões trazidas pelos participantes.

O trabalho proporcionou que educadores refletissem sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o planejamento, as relações cotidianas, os desafios e os caminhos possíveis de transformação da realidade. A oficina pôde garantir aos envolvidos compreenderem e problematizarem os principais desafios impostos pela realidade atual para a área da alfabetização de jovens e adultos; vislumbrarem e promoverem

possibilidades de atuação no campo a partir dos estudos promovidos pelo grupo; refletirem sobre a prática pedagógica na área sob a ótica da educação como direito de todos; promoverem a pesquisa de estudos e práticas atuais na área e produzirem novos conhecimentos sobre a alfabetização de jovens e adultos que levem à construção de novas práticas, no intuito de vencer os entraves impostos pela realidade. Nas palavras de (FREIRE, 1994, p. 14), “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”, pois é preciso analisar criticamente a ação educativa e esse exercício crítico deve ser constante, permanente.

Como a EJA é também o espaço da diversidade (etária, religiosa, étnica, cultural, de gênero etc.), os conteúdos abordados necessitam trazer essa diversidade para o debate e a reflexão. Por isso, na oficina, os educadores discutiram as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

A oficina pôde tornar-se, assim, um momento em que os educadores expuseram seus anseios e angústias sobre a aprendizagem de seus educandos. Mas também representou um espaço em que foram suscitadas reflexões, autoavaliações e construção de saberes. Ao final, os participantes foram convidados a avaliar a dinâmica da oficina.

Assim, reconhece-se que pôr o foco na formação continuada de alfabetizadores da EJA vai ao encontro de uma necessidade atual, pois possibilita o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e

criativo sobre os educandos e o processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que sejam inúmeros os desafios impostos pela realidade, eles necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos com a EJA.

Letramento, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

A reflexão sobre letramento e alfabetização na EJA pressupõe a relação entre estas aprendizagens e a escolarização. Por isso, envolve também um repensar sobre a escola oferecida para os sujeitos da EJA, instigando os “educadores — e a sociedade de maneira geral — a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita” (RIBEIRO, 2001, p. 287). Desta maneira, pensar o letramento e a alfabetização de jovens e adultos “envolve um processo de aculturação por meio da escrita [...], uma mudança e uma reorganização de práticas e sistemas de conhecimentos, valores e crenças do aluno, que não podem ser ignorados no ensino” (KLEIMAN, 2001b, p. 224).

De acordo com Pereira (2004), alguns programas de EJA já organizam processos educativos que favorecem o letramento, com relação à aquisição da leitura e da escrita. Esta organização tende a ampliar o papel da escrita e da leitura na prática, pois deixam de ser vistas como um produto de decifração e transcrição de letras e sons, e se constituem em atividades orientadas por meio da busca do sentido, do significado e do contexto. Entretanto, a autora aponta ainda alguns desafios a serem superados como, por exemplo, a ausência de sistematização das práticas de aprendizado da

língua escrita. Muitas vezes, o trabalho com textos não auxilia a aprendizagem, pois se baseia somente na discussão oral, sem um aprofundamento na abordagem do sistema de escrita. O que reforça, segundo a pesquisa de Pereira, a evasão, o desinteresse e a baixa autoestima. Por isso, ela propõe ações pedagógicas que favoreçam, ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento dos sujeitos da EJA.

Essa produção, ao mesmo tempo em que ressalta um processo de ensino voltado para a educação integral, envolvendo aspectos sociais, afetivos, culturais e cognitivos dos alunos, reconhece que esse processo deve partir das necessidades de aprendizagem dos mesmos, considerando os seus saberes, principalmente em relação à escrita, advindos das experiências cotidianas. Ganha relevância, portanto, nas propostas pedagógicas, a adequação dos processos de aprendizagem ao desenvolvimento individual e coletivo de habilidades que propiciem a construção de uma condição letrada [...] (PEREIRA, 2004, p. 160).

Por isso, é fundamental a reflexão sobre as escolhas metodológicas dos educadores da EJA, pois necessitam partir do reconhecimento de quem são os sujeitos da EJA, como pensam o processo de aprendizagem e como compreendem as relações entre este processo e a vida cotidiana (PEREIRA, 2004). Implica também em conhecer o que o aluno já sabe e é capaz de fazer, no intuito de ajudá-lo a construir novas práticas sociais, baseadas na leitura e na produção de textos que deseja desenvolver. Daí a importância de uma concepção de ensino e de aprendizagem com foco no aluno, possibilitando sua autonomia, sua aprendizagem independente e o seu desenvolvimento e de sua comunidade (KLEIMAN, 2001b).

Para Vóvio (2007), aprender a ler e praticar a leitura implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas sociais, transitar entre estas práticas e saber buscar conhecimentos para continuar aprendendo ao longo da vida. Por isso, aprender a ler não se resume à decodificação, ao conhecimento das letras e sua relação com os sons, pois “ao ler, as pessoas colocam em jogo mais do que isso. Sendo uma atividade social, cada qual interage trazendo sua bagagem experiencial, seus propósitos, conhecimentos de mundo, intenções, representações sobre o ato de ler, sobre si mesmo e sobre os outros” (VÓVIO, 2007, p. 90).

Morais e Albuquerque (2004) apontam uma questão muito interessante sobre o desafio de contribuir para que o educando possa, ao mesmo tempo, apropriar-se da linguagem utilizada na escrita e dos usos e das finalidades da língua escrita. Para eles, “a conquista de um nível mínimo de letramento pressupõe oportunidades de uso, reflexão e domínio das propriedades dos diferentes textos que circulam socialmente” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 69). É neste ponto que reside um dos maiores limites de ação para a garantia da construção do letramento e da alfabetização dos sujeitos da EJA. Não basta garantir o acesso à escola se as práticas pedagógicas não permitem que o educando vivencie situações de leitura e produção de textos que atendam a uma determinada finalidade.

Albuquerque, Moraes e Ferreira (2013) denunciam práticas pedagógicas atuais que ainda apostam em um aprendizado espontâneo, como se bastasse a aproximação com o texto para que o educando aprenda a ler e a escrever. Diante

disso, os autores propõe a prática didática de *alfabetizar letrando*. Essa concepção aponta uma ruptura com o tradicional ensino de alfabetização (como codificação e decodificação), os questionamentos acerca dos processos de letramento e alfabetização e a valorização dos dois processos igualmente, como processos interdependentes e indissociáveis, no sentido da não polarização de um em detrimento do outro.

[...] devemos perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados, nas salas de EJA. É importante que ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos alunos, seu domínio das propriedades dos gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula, de modo a poder também produzi-los por escrito (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013, p. 28).

O aprendizado do sistema de escrita alfabética é conceitual, portanto, deve ser pauta importante na formação de educadores da EJA, pois há uma carência nesta formação no que corresponde à construção de práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004).

Sobre a necessária formação de educadores para a EJA

É fundamental que, diante da destituição atual de direitos sociais, mais particularmente da educação, observemos mais de perto a formação de educadores. Hoje há mais espaço à discussão sobre a EJA nos cursos de graduação e pós-graduação, além de formação via cursos de extensão e

ampliação de estudos e pesquisas sobre a área. Entretanto, a formação de professores precisa ainda se debruçar sobre diversas questões. Entre elas o aprofundamento de conceitos educacionais, sem visão superficial dos conteúdos. Muitas vezes não há um mergulho nos conceitos pedagógicos fundamentais, sempre trabalhados de maneira rápida. É necessário que a formação de educadores pense sobre o tempo necessário ao aprofundamento de estudos sobre, por exemplo, quem são os sujeitos da EJA, quais são suas especificidades e como constroem conhecimentos.

Além disso, na formação é necessária uma constante reflexão sobre a prática, proporcionada pelo estágio supervisionado. Este não deve ser suprimido na formação inicial, pois é um espaço privilegiado de troca entre aqueles que ensinam/aprendem e os que aprendem/ensinam. É um espaço de formação, construção e criação. Na EJA é também o espaço para entrar em contato com uma modalidade diferenciada e, portanto, permeada de significados distintos. É a partir do estágio supervisionado que a própria Educação de Jovens e Adultos pode ser repensada, na prática.

Com relação aos objetivos da formação, é imprescindível que os educadores conheçam a história da EJA, seus fundamentos teóricos e legais e os sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino. É necessário que, ainda na formação inicial, tome consciência da situação atual da EJA, como política pública e dever do Estado. E que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

A formação permanente é fundamental. Muitos dos educadores se iniciam na modalidade para depois ter uma formação inicial nas universidades ou continuada nas redes de ensino e nos grupos em que atuam. Assim, a formação continuada dos profissionais que atuam com a EJA é imprescindível, principalmente porque, na maior parte dos casos, só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Uma formação permanente possibilita novas reflexões sobre a prática, garantindo que os educadores transformem não só o seu discurso, mas também o seu fazer.

Uma discussão importante é o estímulo à visão crítica e curiosa. É necessário que a formação docente garanta a construção de ferramentas eficazes para que o professor continue pesquisando e aprendendo durante a ação docente. Para isso, é preciso questionar o tempo que sobra na carga horária do professor e que pode ser dedicado ao planejamento, ao estudo e à pesquisa. Sem tempo livre para essas atividades, será muito difícil estimular a reflexão sobre o fazer pedagógico.

A pesquisa na área da EJA tem se expandido ao longo dos últimos anos. Temos visto muitas dissertações e teses que estudam, analisam, questionam e interpelam a EJA, ampliando o olhar sobre a área e aprimorando a prática. As pesquisas são fundamentais, pois levam o educador a se questionar sobre o que seus alunos precisam aprender, quais objetivos trazem para a escola, que contribuições a escola pode lhes dar, e a considerar as diferenças etárias e culturais dos educandos, sem que implique a redução dos seus direi-

tos, garantindo uma aprendizagem eficaz para a permanência na escola e continuidade dos estudos.

Ainda é preciso pensar no planejamento sistemático das aulas, que considere a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida. Realizar o diagnóstico das turmas e observar o dia a dia da sala de aula são práticas que podem auxiliar a adaptar, criar e alterar aspectos das aulas de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Também é bom esclarecer aos alunos o caminho pedagógico escolhido pelo professor e, algumas vezes, discutir suas escolhas para que os alunos possam compreender porque atua de determinada maneira e não de outra, por exemplo.

Da mesma forma, torna-se imprescindível o respeito ao saber dos educandos. Cabe ao educador (e a toda a equipe pedagógica) o papel de compreender suas experiências e principalmente reconhecê-los em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelos jovens e adultos, facilitando sua aprendizagem. Uma relação pautada no diálogo permite que os alunos se abram, demonstrando suas dificuldades e desenvolvendo sua capacidade de se autoavaliarem. Nessa relação dialógica, é possível conhecer os alunos, suas habilidades, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva, que dissipe o temor de errar, de não saber, e que permite mudanças na prática de acordo com as necessidades dos alunos. Sem essa relação dificilmente haverá aprendizagem.

Considerações finais

Discutir questões de letramento e alfabetização com professores da Educação de Jovens e Adultos desvela muitas questões que permeiam a prática pedagógica. Reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, em um momento de destituição de direitos que vive o país, significa muito mais do que uma discussão pedagógica, torna-se uma discussão política, porque não pretende a neutralidade, mas a militância, o engajamento e o enfrentamento de desafios presentes no cotidiano dos sujeitos e da escola que frequentam.

As discussões no âmbito da I Jornada EJA — Saberes e Vivências levaram o grupo de professores à construção de um espaço de reflexão e, ao mesmo tempo, de formação, que pretendeu não ser uma formação prescritiva ou reguladora da prática, mas uma abertura para o vislumbamento de possibilidades de atuação. A partir do reconhecimento de que há novas exigências sociais de letramento e alfabetização para os sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos — que passam pela EJA e que são cidadãos do mundo, com motivações particulares e heterogêneas —, foi possível pensar em novos caminhos de ação, em práticas pedagógicas pautadas pela valorização de sujeitos concretos, sujeitos de sua própria aprendizagem.

Embora muito ainda necessite ser revisto em termos da formação inicial e continuada dos educadores da EJA, já é possível perceber iniciativas, por parte das universidades e dos sistemas de ensino, que dialogam com a prática das escolas e necessitam ser conhecidas e aprofundadas. Essas práticas têm sido percebidas também por meio do engaja-

mento de educadores nas discussões da EJA, pela presença nos fóruns, encontros, discussões, para atualização e participação efetiva na área e por um compromisso político com a educação, tão necessário nesse contexto atual de desmonte de direitos.

Esses espaços de discussão e formação garantem uma apropriação efetiva da *práxis* (ação-reflexão-ação) pelos educadores, na luta por uma escola mais democrática e emancipadora. Desta forma, o letramento e a alfabetização dos educandos não ocorrem de maneira isolada, mas têm relação com as políticas públicas (de financiamento, material didático, valorização docente, infraestrutura escolar, alimentação, transporte, segurança etc.) e, portanto, possibilitam a reflexão sobre a sociedade em que vivemos, no sentido da transformação.

Trocar ideias e rever conceitos sobre letramento e alfabetização da EJA significa, assim, uma mobilização por uma educação de qualidade socialmente referenciada, em que os educandos sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos de direitos e que os professores vejam efetivado o seu direito a uma formação plena e permanente, com a construção de espaços de diálogos, de reflexões, de questionamentos e de tensionamento da realidade das escolas de EJA.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In:

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394/96*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, Brasília: CNE: MEC, 2000.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE: MEC, 2010.

BRASILEIRO, Adelaide. A reconfiguração do currículo da EJA e Educação Popular. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CAVAZOTTI, M. A.; SILVA, B. M. C.; NEVES, V. F. Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões socioambientais. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd*, 2007.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Práticas de letramento(s) de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*, 2006.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua) 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 28 mai. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001a.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

MORAIS, Artur Gomes de.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUGRABI, Edvanda. Operações psicolinguísticas e suas implicações didáticas: uma problemática para a Educação de Jovens e Adultos. In: 22 Reunião Anual da ANPED, 1999, Caxambu. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED*, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de Educação de Jovens e Adultos: indicações para a pesquisa. In: 22 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26 Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. *Anais da 26 Reunião Anual da ANPED*, 2003a.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003c.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAN-

DAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

O RISO E SUA RELAÇÃO DE PODER COM A LINGUAGEM

Iago Gabriel de Oliveira Vieira

Murilo da Silva Neto

Resumo: O presente artigo trata sobre o riso crítico e as relações de poder que são expostas por meio dele, sendo esse um instrumento que tem tendência a conservar as atitudes e costumes de determinado grupo social. Para compreender o riso foi discutido como ele se constrói, a forma em que ele se baseia no estranhamento e seus efeitos corretivos em sua expressão. Para considerar esse movimento do riso foi escolhida a variação linguística para demonstrar a interação entre grupos e como o riso contribui no processo de influência da maioria política daqueles que possuem mais prestígio. O objetivo é relacionar como o riso é utilizado para controlar comportamentos sociais, em especial as atitudes referentes ao uso da linguagem/oralidade, que foge dos padrões socialmente construídos, apresentando as relações sociais que o cercam. Este trabalho foi realizado com base numa revisão bibliográfica acerca de trabalho publicados por autores da sociologia, das artes cênicas, da linguística, para compreender as relações de poder na construção do cômico.

Palavras-chave: Cômico. Linguagem. Oralidade. Riso Crítico. Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

É comum na interação entre indivíduos de regiões diferentes haver uma diferenciação entre os falares no plano fonético, no léxico ou na atribuição de significado das palavras. O riso, frequentemente, aparece como um elemento da interação entre variantes diferentes, sendo que, eventualmente, uma delas vai exercer um poder de influência maior

devido às condições propícias de certo contexto. Essa influência tem graus proporcionais à diferença de prestígio entre a variante de cada sujeito. Neste trabalho, será discutida a articulação dessas influências por meio do cômico nos casos em que ele, o riso, sobretudo o riso crítico, atua como um objeto de poder inconsciente sendo tratado como um elemento da disputa entre as variantes e que busca exercer certo controle¹ sobre as variantes consideradas de menos prestígio no cenário nacional. Além disso, objetiva-se, nesse texto, relacionar as relações sociais do riso, utilizando a variação linguística das práticas orais, como tentativa de marcação de poder entre os indivíduos. O riso representa um poder pré-existente a ele. A compreensão do mesmo auxilia no entendimento do movimento social realizado em torno dele. Estudá-lo irá auxiliar na percepção das relações de poder de um grupo que influencia os demais, porque o cômico aponta para diferenças sociais em sua expressão.

Essa pesquisa desenvolveu-se a partir do contexto em que se situa o cômico para problematizar o riso como um dispositivo utilizado pela ordem para que ela se conserve. Para essa problematização foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica com teóricos que discutem o riso em seu meio social, utilizando a construção do que é o cômico. O riso, sobremaneira o riso crítico, será apontado como um

¹ O controle, aqui será entendido, como o movimento realizado para tentar conservar e regular um padrão de comportamento que em relação pautado numa moral e convencionado como o certo. Quando alguma atitude foge a essa lógica mecanismos como o riso agem para manter a ordem já estabelecida.

instrumento que possui poder para coagir. Para Carvalho (2009, p.44) “[...] o riso retrata a hipocrisia da vida social, as fraquezas humanas ou mesmo mazelas cometidas pelos homens quando representam as instituições sociais”. As fontes da comicidade estão relacionadas com o comportamento humano e são geradas por uma transgressão social que desperta o pensamento de criticidade baseadas numa lógica construída das atitudes humanas histórico-sociais. A partir dessa construção o cômico identifica e explicita as falhas humanas.

Bergson (2004), diz que o riso é um gesto social que pertence a um grupo. Esse gesto se deriva de um processo de observação das falhas humanas e em seguida uma explicitação do ridículo diante da perspectiva do sujeito que representa a visão de determinado grupo social. Bergson (2004, p. 6) afirma, ainda, que “a indiferença é o seu ambiente natural”, pois é necessário que haja um distanciamento entre os indivíduos para que o cômico se manifeste.

Na indiferença existe a percepção de atitudes pertencentes a um grupo exterior ao grupo social que aquele sujeito desempenha. Essa indiferença gera uma percepção de contrário e em alguns casos podem gerar o cômico, isto é, quando esse contrário gera um senso de ridículo. Então o riso crítico é expresso como uma manifestação do cômico.

Vale salientar, nesse sentido, que o riso vai se despon-tar em duas direções: i) do cômico, quando manifestado por “grupos de poder” que consideram as suas práticas orais de mais prestígios, em relação aos demais grupos sociais; ii) do ridículo, quando percebido pelos grupos que se sentem opri-

midos pelos “grupos de poder”, por considerarem suas práticas orais menos prestigiadas que a desses grupos.

Essa percepção do ridículo ou de uma falha comportamental é comum em diversos segmentos da sociedade. Por exemplo, nos espaços formais de educação que são compostos por uma heterogeneidade de sujeitos que se familiarizam devido à vivência cotidiana, quando um novo sujeito se insere nesse espaço, caso ele possua comportamentos ou usos da linguagem/oralidade que a maioria estranhe e manifeste esse estranhamento por meio do riso, este sujeito irá passar por todo o processo de estar na condição de risível e pode estar na condição de monitoramento comportamental devido às diferenças de sua variante linguística, como bem retrata Fidêncio Bogo em seu conto “Nóis mudemo”².

Quando o sujeito se encontra na condição de monitorar-se demonstra que a heterogeneidade não é considerada, pois ela é enquadrada como uma falha. Essa situação pode inibir esse indivíduo na participação na sala de aula, em realizar perguntas, demonstrar suas opiniões e em outros momentos que a oralidade é necessária. Portanto é necessário que haja uma reflexão das situações em que o riso se apresenta nesse espaço educativo para evitar situações de exclusão mediante o poder que a linguagem possui e essa situação pode servir como exemplificação para que os sujeitos discu-

² Neste texto, Fidêncio Bogo retrata a chegada de um aluno da zona rural em uma escola urbana e que é estigmatizado pela professora e seus colegas de sala. Essa estigmatização causou muitos transtornos na vida desse indivíduo.

tam sua relação com a linguagem e compreendam como o riso atua.

O riso como controle

São atribuídas diversas funções ao riso que variam em relação ao contexto. Uma delas é a de crítica, uma vez que o riso é provocado pelo estranhamento e atua como um dispositivo de coerção. Carvalho (2009, p. 40) afirma: “o cômico é provocado pela observação das falhas humanas em uma perspectiva corretiva, diante dos olhos do observador”. Para haver o riso é necessário que o indivíduo não se comova com a situação, ele é causado pelo estranhamento, ou seja, o sujeito percebe algo no outro que não se identifica porque “[...] a comicidade exprime acima de tudo certa inadaptação particular da pessoa à sociedade” (BERGSON, 2004, p. 99-100). Sendo assim, o riso é provocado por uma situação inesperada diante do conhecimento de mundo do sujeito que o utiliza de forma, por vezes, involuntária para *constranger* e manter a sua ordem.

Assim como Carvalho relata ao continuar seu pensamento:

No cômico não se pode levar em conta o estado da alma de quem estamos rindo. A estratégia utilizada para apagar aquilo nos solidariza com o outro, em uma circunstância *constrangedora*, é o não envolvimento afetivo. Nesse sentido, podemos evidenciar um conjunto de mecanismos que isolam a sensibilidade e exaltam a criticidade, assumindo uma perspectiva corretiva (CARVALHO, 2009, p. 42).

Logo para o riso existir é necessário que não haja um envolvimento emocional de comoção do sujeito diante do estranhamento. Essa ausência de envolvimento é que produz o risível, segundo Bergson “[...] o riso é incompatível com a emoção. Descreva-se um defeito que seja o mais leve possível: se me for apresentado de tal maneira que desperte minha simpatia, ou meu medo, ou minha piedade, pronto, já não consigo rir dele” (2004, p. 104). Portanto quando não existe a sensibilidade o sujeito assume uma perspectiva de indiferença podendo, assim, constranger.

Dessa forma o riso se torna um agente de conservação da ordem a partir do momento em que ele aciona o constrangimento no outro fazendo com que o mesmo se polície no âmbito social. Por esse motivo ele tentará evitar tal comportamento por receio de um possível constrangimento, uma vez que o riso se torna um dispositivo que preserva a ordem de determinado meio social garantindo que a influência externa representada por uma minoria sofra um retardamento quanto à modificação da ordem que a maioria tem de costume, por sua realidade.

O contato com uma realidade diferente da que o sujeito tem de hábito fará com que o mesmo se exponha e sua identidade seja contrastada com a da maioria. Essa situação cria um processo de adequação do indivíduo à variante dominante e ao mesmo tempo uma adequação de identidade. Como Pinker (2002, p. 8-9) afirma “as diferentes línguas levam seus falantes a construir a realidade de diferentes maneiras”. Então percebe-se que o poder da variação linguística

vai além da fala e alcança o campo de identidade e compreensão da realidade.

A variação linguística é fruto de um processo de adaptação do sujeito para transmitir informações (PINKER, 2002). Logo o fato de ocorrer uma comunicação não depende apenas da língua culta, mas de que os sujeitos tenham conhecimento da forma de falar pela qual será veiculada a mensagem. Sob a mesma perspectiva Travaglia afirma:

[...] Todas as variantes são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza (2009, p. 63).

A língua falada recebeu qualificações devido a todo o contexto que ela está inserida, às quais são enquadradas em graus de aceitação. Dessa forma quanto mais diferenças a variante de um sujeito possui em relação à outra, maior será o estranhamento dificultando a aceitação da mesma e possivelmente será seguido de uma “correção”, como o riso, daquele que possui um maior privilégio concedido socialmente à sua fala. Deve-se compreender que cada espaço diferente permite uma forma de transmitir a mensagem. Entretanto quando existe uma interação entre pessoas que possuem uma variante linguística diferente haverá a percepção e o estranhamento mútuo. Aquele que possuir a variante mais privilegiada em relação à outra terá formas de se conservar e uma delas é o uso do riso.

Carvalho (2009, p. 36) para demonstrar a relação do riso com a dominação exercida pela maioria política relata que “as piadas, quando contadas, têm como alvo de crítica um

determinado segmento social. Aqueles de menor poder aquisitivo atacam as instâncias de poder, ridicularizando e apresentando os pontos fracos de seu opositor”. É utilizado por muitos a expressão “foi só uma piada”, para se livrar da carga discriminatória da mesma, entretanto o cômico e a sátira se correlacionam estabelecendo uma consideração de superioridade que oprime.

O motivo que qualifica o outro como inferior se dá pela ruptura de expectativas acompanhada pela percepção do contrário, causadora do riso, que atua como um corretivo dos atos que fogem a lógica ditada pela maioria imprimindo no outro um constrangimento, induzindo-o a se monitorar nesse espaço para não ser alvo de críticas novamente. Dessa forma o riso aparece como um marcador das diferenças de maneira involuntária aplicado por um grupo que conserva sua ordem fazendo com que os outros se adequem à mesma.

O riso regula e conserva determinada variante linguística, assim como Carvalho (2009, p. 44) constata: “o riso se configura como uma expressão de identidade na medida em que há um processo de identificação de um ponto de vista crítico e a exposição de algo a ser considerado risível perante a um segmento da sociedade”. Por exemplo, quando um sujeito de uma região migra para outra à qual possui diferenças marcantes de pronúncia e léxico ele assume a representação de sua cultura a qual é estranha para os indivíduos daquela região que irão perceber nitidamente a diferença de termos e entonação quando uma comunicação for estabelecida. Analisando a situação Bergson (2004) afirma que o riso é pertencente a um grupo social que possui um conjunto de ações definidas e postas como engraçadas para a sociedade.

Então o riso aparece como um acessório que destaca a diferença causando o constrangimento no indivíduo, que é minoria naquele meio, criando uma resistência da maioria induzindo-o a monitorar sua linguagem para que não seja alvo de risos novamente adquirindo, dessa forma, características da maioria enquanto a mesma sofre poucas influências.

Existe uma ordem que regula e indica que variante linguística deve ser utilizada em determinado meio. Gnerre (1991) relata que existem regras que o ser humano deve estar ciente sobre o que se deve falar, o conteúdo e qual variante linguística deve ser utilizada. As transgressões dessas regras possuem punições, um exemplo dessas punições é o constrangimento causado pelo riso.

Essa relação de estranhamento e aversão ao diferente é algo inerente a forma como a sociedade foi construída. Essa compreensão pelo viés do preconceito linguístico é abordada por Bagno da seguinte forma

Por mais que isso nos entristeça ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização (1991, p. 138-139).

As relações de dominação entre uma variante e outra acontecem devido ao privilégio social que cada uma recebe. A diversidade linguística existente por si só gera atitudes preconceituosas que prestigiam algumas variantes e estig-

matizam outras. Essa situação é inerente à forma como a sociedade foi construída que utiliza de meios para expressar esse preconceito. O riso pode ser usado como uma forma dessa expressão, pois ele revela uma relação existente de diferenças de contexto social entre os sujeitos. De acordo com Carvalho

O riso tem a função de criticar comportamentos no interior de uma coletividade, ao mesmo tempo produz um sentimento de unidade por identificação a uma determinada visão de mundo. Sendo assim, o riso é iminentemente social, por isso não pode ser analisado distante do contexto histórico-cultural dos sujeitos que cultivam tais práticas (2009, p. 35-36).

Esse riso crítico varia em relação ao contexto histórico-cultural e se dá pela existência de convenções que estabelecem formas de falar mais privilegiadas que outras criando a concepção de que existe um português eleito como certo e por consequência todas as outras formas estão erradas. Entende-se essa concepção como equivocada uma vez que a uma das funções da linguagem é articular uma comunicação. Desde que a mensagem seja transmitida o método utilizado é legítimo. Essa situação ocorre porque

Em geral, a variante considerada padrão é ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade (TARALLO, 2007, p. 12).

Ainda discutindo a aceitação de uma língua a Leite diz que:

[...] a comunidade como um todo pressiona o falante e o faz assumir o padrão aceito pela linguagem adulta e assegura intuitivamente sua identidade. Parece-nos

que podem ser incluídas aqui atitudes de pressão contra grupos da sociedade que de alguma forma querem criar padrões desviantes no uso da língua, ameaçando o que a sociedade preserva como um fator de coesão [...] (2005, p. 62).

E quando há uma quebra dessa coesão o riso pode aparecer como um dispositivo de comunicação opressivo. Como afirma Carvalho (2009) é identificado aquilo que é cômico banalizando gestos sociais que quebram a lógica sequencial de comportamento esperado e que se pauta numa conduta concebida como ideal, seguindo com o pensamento o autor afirma: “O humor e o cômico revelam um movimento de transgressão e ruptura com as convenções coercitivas” (2009, p. 43).

O riso é, antes de tudo, um castigo. Feito para humilhar, deve causar à vítima dele uma impressão penosa. A sociedade vingá-se através do riso das liberdades que se tomaram com ela. Ele não atingiria o seu objetivo se carregasse a marca da solidariedade e da bondade” (BERSGON, 2009, p. 92).

Para que o riso crítico ocorra se faz necessário que não haja uma comoção naquele momento por parte do sujeito. Pois ele assume uma perspectiva corretiva que pune através do constrangimento aquele que se faz ser passível de riso por apresentar uma atitude ridícula em relação ao grupo do sujeito que ri. Bersgon (2009, p. 93) afirma que o riso “[...] tem por função intimidar humilhando”. Ele demonstra ao sujeito que aquele comportamento é considerado como ridículo pelo outro que ri.

Essa atuação do o riso se inicia numa reação ao inesperado, quando manifesto, ele cria uma zona de controle sobre aqueles que se constroem por estarem diante de uma

“maioria” que entendem a fala do outro como desviante do correto e não apenas como uma variação que também possui uma competência comunicativa. A pressão da maioria é o motivo pelo qual existe esta regulação da ordem, causada pelo cômico, para dificultar sua deturpação.

Considerações finais

O riso é fruto do estranhamento entre um sujeito e uma variação na utilização da linguagem falada. Ele atua como um corretor, pois ele é uma expressão do cômico que por sua vez é causado por um senso de ridículo sobre uma observação acerca de determinada falha humana na perspectiva do conhecimento de mundo daquele sujeito que classifica “involuntariamente” o outro como inferior.

Esse riso exerce uma função de manutenção social inconsciente, pois o observador não percebe o processo que seu riso causa, entretanto o ato de rir denota um estranhamento assumindo uma forma de reprovação como tentativa de ocasionar a adequação para a variante mais prestigiada no momento, porque o cômico castiga as demais variantes menos prestigiadas por meio do constrangimento, fazendo com que o indivíduo que foi alvo do riso identifique sua atitude como estranha para aquele grupo.

Dessa forma ele, o indivíduo risível, passa a monitorar seus atos para não sofrer a mesma humilhação novamente. Vale ressaltar que nem todo riso cumpre esse papel, apenas quando ele tem um sentido crítico gerador de repreensão para com o estranho. Sendo assim o riso corretivo será um

auxiliar da conservação da variante linguística daqueles que possuem um maior poder de influência com o intuito de sobrepor sua cultura em relação a outras. Essas relações devem ser discutidas e compreendidas para evitar a inibição ou exclusão de sujeitos e para que estes estejam aptos a compreender essas relações que irão se deparar em vários momentos de sua vida. Diante da compreensão desse movimento que o riso percorre desde a percepção de contrário ao constrangimento é possível compreender as relações de poder existentes que regem determinada situação.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito Linguística: o que é, como se faz*. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CARVALHO, J.R. Riso e as relações de Poder nos textos de humor. Vol. 5 (N/I): *Revista Fórum identidades*. 2009.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITE, M. Q. Variação Linguística: dialetos, registros e norma linguística. In: SILVA, L. A. da. *A língua que falamos. Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005.

PINKER, S. O. *Instinto da Linguagem: Como a mente cria a linguagem*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA E ACADÊMICA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Jocineia Souza da Conceição Santos

Resumo: Este artigo objetiva dialogar sobre a relevância do ensino da disciplina Língua Portuguesa (LP) e o processo de letramento, de maneira a apresentar como o processo educacional universitário pode favorecer tanto para a formação acadêmica — respectiva atuação profissional — quanto para a formação crítica do discente. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativa através de levantamento bibliográfico. Para construir o referencial teórico deste trabalho buscou-se respaldo nos fundamentos de alguns teóricos como: Freire (2017), Rodrigues (2014), Simões (2013), Morin (2011), Kleiman (2008), Costa (2003), Perrenoud (2002) e outros. Diante da realidade apresentada, faz-se necessário uma reflexão pedagógica no ensino de Língua Portuguesa através das práticas de letramento por ele possibilitar o estudo das práticas educativas nas modalidades orais e escritas relacionadas com toda atividade da vida social do aluno.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Letramento. Formação Crítica. Educação Superior.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LETTER: PERSPECTIVES IN THE CRITICAL AND ACADEMIC FORMATION OF THE STUDENT OF HIGHER EDUCATION

Abstract: This article aims to discuss the relevance of the teaching of the Portuguese Language (LP) and the literacy process, in order to present how the university educational process can favor both the academic formation - respective professional performance - and for the critical formation of the student. The research approach is qualitative through a biblio-

graphical survey. In order to construct the theoretical framework of this work, we sought support in the foundations of some theorists such as Freire (2017), Rodrigues (2014), Simões (2013), Morin (2011), Kleiman), Perre-noud (2002) and others. In view of the reality presented, it is necessary to have a pedagogical reflection on the Portuguese language through the practice of literacy by making possible the study of educational practices in oral and written modalities related to all activities of the student's social life .

Keywords: Portuguese Language. Teaching. Letramento. Critical Training. College education.

Introdução

O título e tema deste trabalho propõem suscitar o diálogo sobre como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa (LP), com as diferentes denominações com as quais se manifestam no âmbito do currículo da Educação Superior, inclusive em cursos não específicos da área de linguagem, em que o processo constitutivo do letramento reverbera diretamente na formação profissional e crítica do discente. Segundo Rodrigues (2014 apud BELTRÁN, 2012):

[...] o enfoque do processo de ensino-aprendizagem, baseado na comunicação e orientado para alcançar uma determinada competência comunicativa que visa melhorar as capacidades necessárias de compreensão, expressão, interação ou mediação para desenvolver-se efetiva e eficazmente em um determinado campo de atividade profissional. (BELTRÁN, 2000 apud BELTRÁN, 2012, p. 13).

Oportunizando apresentar o ensino de LP e o processo de letramento, nos cursos superiores, não atrelados ao estudo da linguagem, visando tanto o desenvolvimento crítico

desse sujeito quanto à competência profissional deste educando. A partir de uma proposta de prática pedagógica que considere o aluno como sujeito ativo do seu conhecimento e intrinsecamente interessado em seu desenvolvimento acadêmico/profissional. Visto que, de acordo com Mühl (2010 apud FREIRE, 2003):

[...] a atitude do sujeito do conhecimento diante do objeto deve ser sempre de questionamento, de dúvida, de não aceitação passiva do saber que existe sobre o objeto. No entender de Freire o sujeito só pode aprender efetivamente se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve, percebe (STRECK; REDIN; ZITKODKI, 2010).

Assim, essa pesquisa aspira dialogar sobre a importância da instrumentalidade e aplicação dos conteúdos da disciplina LP e/ou nomenclaturas correlatas em cursos superiores como matéria obrigatória, através da prática pedagógica docente, transformar a atual concepção de ensino, problematizar assertivamente a matéria Língua Portuguesa no contexto da sala de aula. Salientamos a relevância deste aprofundamento teórico acadêmico, enquanto produto sócio-histórico, por proporcionar reflexões e estreitamento entre os agentes sociais, ou seja, a universidade e sociedade. Para Kleiman (2008 p. 4):

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita — a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso —, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas.

Desta forma, essa pesquisa destaca como relevante a função que a educação tem no desenvolvimento do indivíduo

socialmente constituído no tocante à sua comunidade profissional, focando a importância da disciplina LP, e suas vertentes do português, no ensino superior. Entende-se, que elas possibilitam tornar o acadêmico um profissional mais promissor e mais qualificado para enfrentar as demandas do mercado de trabalho e para, além disso, o desenvolvimento da sua formação crítica, por atender às demandas da realidade educacional preexistentes do educando e a sua relação “extra muro”, ou seja, do chão da escola.

A prática pedagógica de origem sistêmica-funcional sugerida por¹ Vian Jr. (2006) e² Vian Jr. e Ikeda (2009) indica que os gêneros a serem escolhidos para o ensino de língua portuguesa na universidade devem ser aqueles vinculados à prática profissional ou acadêmica dos alunos, ou seja, os alunos devem ser expostos a textos próximos a seu cotidiano (atual ou futuro) (SIMÕES 2013, p. 51-52).

É sabido que, em quase totalidade, o ensino de gramática pelo professor está intrinsecamente ligado à sua concepção de língua. “Por isso vale a pena rever o que sabemos e o que devemos saber sobre gramática e procurar entender melhor como ela é praticada na atividade escolar” (FRANCHI, 1999, p. 2). Dessa maneira, que o ensino perpassa do contexto metódico para um fim prático, viabilizando a formação

¹ VIAN JR. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez, 2006.

² VIAN JR., Orlando; IKEDA, Sumiko Nishitani. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009.

crítica do aluno mediante o que ele aprende e retorna ao meio social.

Conforme fundamentos de Gil (2010) tendo em vista o problema desta pesquisa sua abordagem é Qualitativa, pois considera a relação intrínseca entre o mundo e o sujeito, além de não carecer de procedimentos estatísticos para que seja validada. No que tange à realização dos objetivos a pesquisa é Exploratória visa obter maior aproximação com a situação/problema a partir da explanação do assunto abordado. Já do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa é de cunho puramente Bibliográfico valendo-se de livros, artigos e periódicos de bibliotecas.

Desta forma, essa pesquisa não tem a pretensão de fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino e/ou docentes, apenas, posto à relevância dela, oportunizar um diálogo reflexivo³ sobre a prática docente de um ensino para a vida. De sorte que, se discuta sobre o ensino da língua no ambiente acadêmico, seu uso na futura atividade profissional do acadêmico e formação holística desse sujeito. Dada sua pertinência para a área acadêmica de se discutir sobre o ensino de LP nos cursos de educação superior que estejam relacionados diretamente ao exercício profissional do graduando e à sua formação crítica geral.

Isso posto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em apresentar um diálogo sobre a importância do ensino da dis-

³ Ibidem, p117 – 118. ZITKODKI, Jaime José – DIÁLOGO/DIALOGICIDADE.

ciplina Língua Portuguesa, voltada para fins específicos, e seu processo de letramento, de maneira que a atuação profissional e o desenvolvimento crítico do discente estejam imbuídos na prática pedagógica do docente das instituições de Ensino Superior (IES).

Ademais, possibilitar espaço para reflexão dialógica da prática educativa quanto ao que se ensina e o que se aprende da Língua Portuguesa e à sua relevância para o futuro profissional do discente. Refletir sobre o conhecimento adquirido a partir dos conteúdos ministrados na disciplina e as vivências necessárias ao exercício profissional que forneça ao sujeito/aluno, competências e habilidades para exercer a sua profissão no cotidiano e que venha atender as exigências atuais da sociedade pós-moderna. E por entender que a prática do letramento corrobora para a formação crítica desse sujeito aluno.

Ensino de Língua Portuguesa no ES: enfoque e perspectiva de análise

Há três questões as quais precisam ser consideradas quando se trata de ensino de gramática (LP), de acordo com Travaglia (1997): “*para que se ensina*”; “*o que se ensina*” e “*como se ensina*”. Pois bem, é notório que respondendo à primeira pergunta boa parte dos professores afirmam que o ensino de LP pretende garantir ao aluno falar e escrever bem; enquanto a resposta para a segunda pergunta gira em torno de cumprir o currículo estabelecido pela instituição escolar; já a última e terceira pergunta o uso do livro didático considera-

velmente é o recurso mais utilizado pelos professores na realização do seu trabalho em sala de aula.

Contudo, é preciso que o professor faça uma reflexão às perguntas apresentadas anteriormente e principalmente romper com os paradigmas e/ou estereótipos ultrapassados, buscando legitimar o seu papel de mediador na construção do saber do alunado e na consolidação de sua competência comunicativa.

Conforme Lacerda (2001), embora haja uma espécie de confusão terminológica, o autor destaca que o português para fins específicos relaciona-se às profissões ou carreiras dos alunos e/ou comunidades profissionais que possuem a necessidade de fazer o uso da língua em situações comunicativas distintas, possibilitando-lhes desenvolvimento satisfatório na modalidade de leitura e escrita. Enquanto o português instrumental, por sua vez, envolve questões básicas referentes à língua, de natureza comum a todos os cursos de Ensino Superior. Além disso, o autor distingue o conceito de português instrumental e português para fins específicos:

No Brasil, mais conhecido como português instrumental, essa forma de ensino começa a ser implementada na década de 1980, para atender às pessoas que procuravam aprender uma língua como necessidade de seus estudos e atividades específicas.

Segundo Bourdieu e Britto et al (2008), os autores têm dois conceitos de alunos, no século XXI, muito pertinente para este trabalho:

O aluno “clássico”— cuja predisposição para estudar supõe vínculos claros com idade, disponibilidade de tempo, formação escolar e intelectual, capital cultural, financiamento familiar —, o aluno

universitário “novo”, em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica.

Desta forma, pode-se inferir que os modos de aprendizagens do aluno “novo”, não pertencente a um segmento privilegiado social, cultural e intelectualmente, tais dificuldades no que tange ao conhecimento ocorre principalmente pelo modo como ele interage com o conhecimento formal para a melhoria de sua condição social. Para Bourdieu os indivíduos não são abstratos e sim atores socialmente construídos que trazem consigo bagagem social e cultural para o cotidiano escolar.

Freire (2017) afirma que o professor enquanto ser ativo tem a possibilidade de transformar o seu conhecimento, modificando sua prática docente e perpassando a ideia de professor como mero depositário do saber — ensino bancário, avançando assim na coerência quanto o fazer e o pensar sobre o que fazer. Teoria do ser humano como um ser “inacabado” o que reverbera a ideia da formação docente de forma contínua/permanente.

Letramento, ensino de LP e função social

Pode-se destacar que o letramento, no sentido da prática social, considera que um cidadão letrado não apenas consegue ler ou escrever, mas que ele também é suficiente-

mente capaz, de conversar, discutir em contextos variados de forma significativa. Ao professor compete reforçar as interfaces potencializadoras do saber teórico e a prática social no ensino de língua. Acerca disso, Kleiman (2008, p.26) considera:

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

Nesse contexto, Costa (2003), destaca sobre o papel do professor em conceber novas formas de conceber a escola, conhecimentos e o currículo — não como apenas transmissores de informação e sim, como produtores culturais a partir de práticas pedagógicas, privilegiando a organização de experiências, a fim de que estudantes vislumbrem o seu caráter socialmente construído. O autor Perrenoud (2000 p. 168):

Aponta as competências básicas que cabem ao professor desenvolver. Elas estão ligadas à organização e à estimulação de situações de aprendizagem. O professor deve gerar e garantir a progressão da aprendizagem e também pode refletir sobre como isso pode ser feito. Nesse sentido, a competência do professor pode revelar-se na transformação de uma ação educacional previamente estabelecida em uma intervenção adaptada, frente a uma necessidade específica emergente no contexto educacional.

Cabe ao docente o papel de mediador do conhecimento acadêmico a partir do seu saber construído e da sua prática pedagógica, de modo que sejam facilitadas ao mesmo tempo em que construídas coletivamente respeitando-se assim o conhecimento sistêmico e a bagagem social que cada aluno trás consigo e que interferem diretamente em seu aprendizado, seja de forma positiva ou não. Logo, é preciso considerar que o letramento como prática social implica em acatar a ideia da participação ativa do indivíduo na sociedade, de modo que o discente atue diretamente pelo uso dos conhecimentos técnicos adquiridos extrapolando a realidade meramente do contexto intraclasse.

Língua Portuguesa: formação acadêmica e crítica discente

Britto et al (2008), apresentam resultados parciais de pesquisa no que se refere à Educação Superior, cultura escrita e conhecimento. Embora os autores defendam que o papel social das universidades deveriam ultrapassar as aspirações mercantilistas — profissionalização de mão de obra —, e sim formar cidadãos para o exercício da crítica e do pensamento reflexivo e da ação independente, por outro lado destacam sobre a necessidade de se investir em outras dimensões da aprendizagem e da ação. Perrenoud (2002, p. 166):

Aponta a necessidade do desenvolvimento de práticas reflexivas por parte do professor a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento de competências dos seus alunos. Outorga-nos a profunda necessidade de hoje repensarmos com cuidado e consciência nossos procedimentos e nossa postura diante das situações em que desenvolvemos

um papel de liderança educacional. O professor e o educador, assim como os profissionais que trabalham diretamente com a aprendizagem, como os psicopedagogos e os arte-terapeutas, encontram-se na condição de eternos alunos que precisam abrir-se internamente para uma autorregulação criadora de sentido.

Ou seja, ao se trabalhar com aprendizagem o professor/educador deve está em constante exercício de reflexão quanto à sua prática educativa, de modo que, tanto o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e sua competência profissional seja objeto de avaliação, quanto à alavancagem da autonomia e potencial do aluno, sejam manifestos em contextos diversificados ao longo de sua vida. Segundo Zabala (1998, p. 38):

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

O professor de LP deve preocupar-se com o aperfeiçoamento prático do fenômeno da linguagem, ou seja, seu uso e sua função social. O aluno deverá perceber a partir da prática pedagógica e dos conteúdos curriculares que a língua que estuda é a mesma da circulação social o qual ele está inserido. Acredita-se ser esse um dos motivadores da aprendizagem. Diante das discussões em torno da prática de ensino para a funcionalidade da língua, há a necessidade de delimi-

tar o objetivo de toda e qualquer atividade praticada em sala. Se assim for, o aluno conseguirá contextualizar a sua competência comunicativa e seu respectivo uso social.

Considerações finais

Como foi afirmado inicialmente, este trabalho propõe uma reflexão e diálogo sobre o ensino de língua e o processo de letramento que deve estar atrelado a ele. Percebe-se que o sujeito pós-moderno inserido no contexto da educação escolarizada precisa que seja levado em consideração todas às suas múltiplas dimensões formativas, não apenas à cognitiva como normalmente é proposta pela prática pedagógica do professor atuante na Educação Superior.

Diante de diversas discussões em torno da prática de ensino para a funcionalidade da língua, há a necessidade de se delimitar o objetivo de toda e qualquer atividade praticada em sala de aula em qualquer que seja o nível de escolaridade. No contexto de ensino LP isso possibilitará com que o discente faça uso competente da língua, em prol do seu uso prático, no campo profissional e desenvolver sua formação crítica.

Logo, o professor deverá através do seu exercício pedagógico, valendo-se, por exemplo, de gêneros textuais, promover com que os alunos alcancem competências e habilidades comunicativas necessárias à sua formação acadêmica/profissional. Por perceber a funcionalidade da língua, dos conteúdos e das disciplinas. Por fim, aproximar determinadas tipologias textuais do seu contexto social/profissional (específico); distinguir os aspectos linguísticos inerentes a eles ler,

comparar e produzir textos comumente utilizados em sua vida prática/realidade social.

Espera-se através deste trabalho contribuir para que o professor repense sua prática pedagógica. E perceba que a partir da conscientização de seus alunos quanto à importância do domínio da produção oral e escrita corrobora não apenas para que o aluno tire boas notas em provas de LP ou em suas disciplinas vertentes. Todavia que a partir do conhecimento e domínio da sua língua e sua funcionalidade vivaz o aluno do Ensino Superior possa contemplar o exercício de sua cidadania sua sociedade mediante a prática do letramento. Deste modo, alcancem objetivos individuais e/ou coletivos relacionados à expressão comunicativa em diversos espaços sociais.

Pode-se afirmar que isso coaduna em satisfazer as necessidades acadêmicas e profissionais, além da promoção do seu desenvolvimento crítico do sujeito frente ao ato ao qual está inserido como sendo protagonista dentro e fora do cotidiano da vida universitária e coparticipante do seu processo formativo integral. Assim, cabe ao professor, portanto, planejar suas ações, antever as capacidades pretendidas para aos alunos, a partir da escolha adequada dos conteúdos a serem trabalhados e concomitantemente sobre o tratamento didático conferido a eles.

Morin (2011) reforça a ideia de que a educação precisa ao mesmo tempo trabalhar a unidade da espécie humana da forma integrada com a ideia de diversidade, eixos norteadores da educação para o milênio. Ao tempo que alunos e professores sejam ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Isto é, uma educação que se dirija a totalidade dos sujeitos e não apenas à sua dimensão cognitiva.

Destarte, faz-se necessário uma reconstrução da organização curricular linear, descontextualizada com a vida real dos agentes sociais por não considerar suas experiências individuais e coletivas. Outro fator é avaliar os pré-requisitos na formação dos professores, os mesmos devem ser revistos a partir da conjuntura pós-moderna, visto que, a construção do cidadão e da mobilidade do conhecimento adquirido é permeado pela construção e desconstrução constante de novas concepções. Ou seja, trazem diferentes articulações entre os saberes e os agentes escolares com o senso comum e o conhecimento científico.

Referências

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas. Perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf. Acesso em: 24 Abr. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf> Acesso em: 26 Abr. 2018.

FRANCHI, Carlos. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Os Estudos de Letramento e a formação do Professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.
Acesso em: 30 Mai. 2018.

LACERDA, Naziozênio A. *O ensino de português para fins específicos: questões e desafios*. IV ECLAE – Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Teresina: EDUFPI, 2010. Disponível em:

<http://sis.ufpi.br/23sic/Documentos/RESUMOS/Modalidade/Humanas/Maria%20Araujo.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2018.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasília: Ed. Cortez, UNESCO, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RODRIGUES, L.F. *Ensino de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais: desafios na Escola de Administração da UFBA*. Dissertação. Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em:

<http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/sites/ppglinc.lettras.ufba.br/files/LUANA%20FERREIRA%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 18 Maio. 2018.

SIMÕES, A.C. Os gêneros discursivos na sala de aula: proposições didáticas para o Ensino Superior e outros segmentos de ensino. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/49-%E2%80%9358-Os-g%C3%AAneros-discursivos-na-sala-de-aula-proposi%C3%A7%C3%B5es-did%C3%A1ticas-para-o-ensino-superior-e-outros-segmentos-de-ensino.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides e ZITKODKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editó-

ra, 2010. MÜHL, Elsdon Henrique – Problematização, p. 328 - 330.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Atmed, 1998.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

O CANTO DO MOVIMENTO DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS (MMTR) DE INHAMBUPE: UMA LITERATURA PARA ALÉM DAS LETRAS

Sandra Carvalho cruz

Resumo: Neste artigo, buscamos refletir sobre o potencial político, cultural e literário dos cantos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, enquanto poética oral, produzida e divulgada por mulheres que trabalham na roça. Para tanto, lemos e relemos os cantos produzidos/entoados pelas integrantes do Movimento, lemos as performances das apresentações culturais realizadas no dia oito de março de 2018, analisamos muitas cenas e discursos flagrados nesse dia. Utilizamos como referencial teórico Edil Costa, Ari Lima, Hampaté Bâ, Espino Gonzalo, Jerusa Pires, Jonathan Culler, Ângela B. Kleiman, Brian Street, entre outros. Por meio desse estudo percebemos que a literatura oral tanto quanto a escrita apresenta grande potencial literária, que os sons, o ritmo, as cores, os gestos também compõem a poética da voz e que o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe agencia letramentos, não apenas entre as integrantes do Movimento, mas também para o público leitor/ouvinte.

Palavras-chave: Canto do MMTR de Inhambupe. Literatura oral. Letramento.

THE CORNER OF THE MOVEMENT OF RURAL WORKING WOMEN (MMTR) INHAMBUPE: A LITERATURE BEYOND THE LETTER

Abstract: In this article, we sought to reflect on the political, cultural and literary potential of the Inhambupe Movement Movement of Rural Working Women (MMTR) as oral poetics, produced and disseminat-

ed by women who work in the field. To do so, we read and re-read the songs produced / chanted by members of the Movement, read the performances of the cultural presentations held on March 8, 2018, analyzed many scenes and speeches caught that day. We use as a theoretical reference Edil Costa, Ari Lima, Hampaté Bâ, Espino Gonzalo, Jerusa Pires, Jonathan Culler, Ângela B. Kleiman, Brian Street, among others. Through this study we realized that oral literature as much as writing has great literary potential, that sounds, rhythm, colors, gestures also make up the poetics of the voice and that the Inhambupe Movement of Rural Women Workers (MMTR) not only among the members of the Movement, but also for the readership / listener.

key words: Corner of the MMTR of Inhambupe. Oral literature. Literature.

Olê mariê, olê Mariá, Olê mariê, olê Mariá,
ô mulher saia da cozinha vem ocupar teu lugar
Mulher frágil era um ditado para menos te tornar
Mas quem viu revolução sem mulher funcionar
Mulher não deixa essa canga no teu corpo a
machucar
Vem enfeitar o teu pescoço prende nele um colar

Iniciei esse texto compartilhando um registro sonoro que ficou marcado na minha memória, é o trecho de um canto, transcrito acima, entoado pelas mulheres integrantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, que ouvi no dia oito de março de 2018. Nessa data, que comemoramos o Dia Internacional da Mulher, é feriado municipal em Inhambupe, uma das conquistas alcançadas pelo referido Movimento.

Ao participar dessa festa em comemoração ao dia da mulher, percebi que tão rico culturalmente e linguisticamen-

te quanto as letras do canto, é visualizar a performance das mulheres, a participação do público, os sons dos instrumentos musicais, as cores que compõem aquele cenário, o cheiro da terra subindo por causa das pisadas e do arrastar dos pés das mulheres que dançavam ao entoar o canto. Andréa Betânia da Silva (2014, p. 70), pesquisadora da cultura oral, afirma:

As poéticas orais conseguem escapar, em parte, dos ditames impostos pelos princípios do grafocentrismo, do logocentrismo, valendo-se de sua capacidade de renovação e constituição complexa, pois a relação que estabelecem com a memória, rompe os limites dos olhos, planando através de recursos auditivos, táteis, gustativos e olfativos, cuja amplitude não pode jamais ser capturadas pelas lentes.

Nesse sentido, a literatura oral compõe-se de elementos outros não capturados pela literatura escrita, esta agrega as performances, os gestos, os tons, tudo isso aos significados construídos com a vocalização do texto falado. Todavia, esse pensamento não desqualifica a literatura escrita, nem qualquer outro suporte que possa ser utilizado ao produzir e proliferar a cultura e a literatura, mas valoriza a oralidade que por muito tempo ficou qualificada como cultura menor, apontada como um conhecimento que não deveria ser estudado no espaço acadêmico. Segundo Edil Costa, (2015, p. 12), no texto, *Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras*: “A poética da voz na contemporaneidade deve incluir a oralidade mediatizada por esses suportes, para além da presença física de um narrador e de uma situação de transmissão idealizada”.

Pensando nessa relação: oralidade, escrita e mídias, em geral, é importante salientar que parte dessa memória que em mim foi ativada ocorreu por conta de um vídeo que fiz utilizando a câmera do meu celular. Nesse vídeo a imagem que inicia a movimentação das mulheres é a da líder do MMTR de Inhambupe, Maria Helena Leys, caminhando e dançando em uma roda composta pelas companheiras. Ficou bem marcada a imagem de Maria Helena passando com um chapéu branco de tecido florido, com fita lilás, na cabeça, que combinava com as camisas padronizadas do Movimento e segurando um microfone na mão, pois ela era a narradora que puxava as cantigas e as outras seguiam como um coral. O termo narradora nesse contexto é utilizado com um sentido mais amplo, como esclarece a estudiosa Edil costa, (2013, p. 4) no texto, *Por uma cartografia das poéticas da voz na Bahia: Métodos de registro e interpretação*: “.. o termo narrativas é tomado aqui no sentido amplo como textos diversos que são falados, cantados, dançados e dramatizados e que constroem assim um sentido para os modos de vida de uma comunidade”. Importante acrescentar que a imagem produzida era muito bonita e colorida, o céu claro produziu um bom reflexo junto às cores rosa e lilás que a maioria das mulheres estavam vestidas, com as saias rodadas e coloridas e os chapéus, na maioria, branco de crochê com umas flores rosa e lilás também. O cenário ainda era composto por cartazes do MMTR pendurados nos toldos e nas árvores, que embelezam o local e refrescam o ambiente. Além dos outros ouvintes/participantes da cantoria.

Porém, mesmo diante da tentativa de descrever o ambiente da manifestação cultural de Inhambupe e região, isso

não substitui a experiência de todos que vivenciaram esses momentos, mesmo entre os presentes cada um visualizou e sentiu aquelas manifestações culturais de forma diferente: As mulheres do MMTR sentiram de forma diferente dos ouvintes, que sentiram diferente de mim, enquanto pesquisadora. Ari Lima (2016, p. 24) elucida: “A grande dificuldade, então, em relação à experiência, diz Bruner, é que só podemos experimentar nossa própria vida, nunca podemos conhecer completamente uma vida alheia por melhores que sejam nossos recursos e métodos”. Entretanto, Lima (2016, p. 24) segue dizendo que a experiência individual pode ser ultrapassada através da interpretação de expressões. “Dilthey significa interpretação como escuta, atenção, compreensão, e “expressões” como representações, performances, objetificações ou textos”.

Embora ler:

Olê mariê, olê Mariá, Olê mariê, olê Mariá,
ô mulher saia da cozinha vem ocupar teu lugar
Mulher frágil era um ditado para menos te tornar
Mas quem viu revolução sem mulher funcionar
Mulher não deixa essa canga no teu corpo a
machucar
Vem enfeitar o teu pescoço prende nele um colar.

Tenha sido uma ação muito boa e enriquecedora, não foi tão marcante quanto ouvir as mulheres cantarem. Ouvilas me fez observar aspectos que vão além da letra, por exemplo, no primeiro verso o uso do acento circunflexo tenta marcar o som fechado das vogais finais, na cantoria o som dessa vogal se prolonga Oleeeê marieeeê... e segue um ritmo de samba de roda, acompanhado pelo triângulo e a Zabumba, acrescentado das palmas, que no refrão: Olê mariê, olê

Mariá, Olê mariê, olê Mariá, é marcada por cinco palmas batidas no mesmo ritmo e uma parada. Nos versos seguintes, elas batem quatorze palmas e uma parada, nesse ritmo segue também o arrastar e a batida dos pés. No final de cada palma a sílaba da palavra se prolonga e as cantoras controlam a respiração, deixam o ar sair. Toda essa sincronia auxiliou minha memória a guardar a letra da música. Nesse sentido, Ari Lima (2016, p. 29), baseado em Blacking, esclarece:

Se o discurso musical é essencialmente não-verbal, embora as palavras influenciem sua estrutura em muitos casos, analisar uma linguagem não-verbal através de uma linguagem verbal pode significar uma distorção do que é evidente. John Blacking propõe que a experiência da música seja analisada no nível verbal e não verbal. O nível verbal significa falar como analista e fruidor da música. A categoria “analista” inclui os performers, os ouvintes e os pesquisadores. O nível não-verbal significa compreender a performance como um modo de conhecimento, como uma experiência em que um “sound group” é um grupo de pessoas que compartilham uma linguagem musical comum e ideias sobre a música e seu uso.

Sendo assim, analisar os cantos do MMTR de Inhambupe no momento de sua enunciação, permitiu-me pensá-los no seu aspecto verbal e não verbal, perceber as performances e a linguagem musical daquele grupo, que mistura muitas vezes o forró com o samba de roda. Algumas músicas elas cantam em ritmo de forró, utilizando inclusive a sanfona e outras em ritmo de samba, usando os mesmos instrumentos musicais. Em alguns momentos o ritmo do samba é tão acelerado que quando os participantes da cantoria dançam, sobe

muita poeira e entram na roda pessoas de todas as idades, crianças, jovens e senhoras.

Nesse sentido, não podemos experienciar a vida das Mulheres Trabalhadoras Rurais, mas podemos escutá-las, compreendê-las. O canto que inicia esse texto, fala: “mulher saia da cozinha vem ocupar seu lugar”, ou seja, questiona o lugar historicamente estabelecido para a mulher, que seria o ambiente privado, o do lar, e a cozinha seria o principal lugar da mulher em uma sociedade patriarcal como a brasileira. Isso para muitos pode causar estranheza e questionamentos do tipo: como essas mulheres que trabalham na roça, que foram educadas pelos seus pais para cuidar da casa e do marido estão questionando, ou melhor, afirmando, que o seu lugar não é na cozinha? No canto, elas seguem dizendo: “Mulher frágil era um ditado pra menos te tornar, mas quem viu revolução sem mulher funcionar”, nesse ponto as mulheres se admitem fortes e revolucionárias, cidadãs que vão às ruas, as assembleias, onde for necessário para buscarem seus direitos. Nos últimos versos elas cantam: “Mulher não deixa esta canga no teu corpo a machucar, vem enfeitar o teu pescoço prende nele um colar”, nesse ponto as palavras canga e colar simbolizam, uma, o sofrimento, a violência; outra, a beleza, a leveza de ser livre, de tomar suas próprias decisões, de não permitir que um patriarcalismo violento as aprisione no ambiente doméstico, que retire delas o direito de fala e em muitos casos o direito de ir e vir, que era dado aos esposos. Isso ficou claro em muitos depoimentos das mulheres.

Porém não é fácil desconstruir o comportamento instintivo e já aceito como natural, acreditamos desde muito cedo que a mulher nasceu com o instinto de proteção, amá-

vel, dócil, com habilidades para fazer as atividades domésticas e os homens nascem fortes, com maior capacidade para exercer cargos políticos, de direção, frequentar o ambiente público. Lutar contra isso é lutar contra uma tradição inventada, e institucionalizada há muitos anos, sobretudo nas sociedades influenciadas pela cultura ocidental, como é o caso do Brasil, que foi colonizado pelos Portugueses.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 1984, p. 10).

Assim também, a divisão dos papéis atribuídos ao homem e a mulher, entendendo aqui homem/mulher por meio das diferenças biológicas, é uma tradição inventada. Que foi assimilada, institucionalizada e repetida até hoje em muitas sociedades. Por esse motivo, surgiram os Movimentos sociais que questionam as relações de gênero, nesse bojo estão os Movimentos de Mulheres.

O canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe: literatura popular numa perspectiva da crítica cultural

O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe surgiu em 1987, principalmente porque as mulheres trabalhavam na roça, assim como os homens, colhendo maracujá e ganhavam menos que estes, muitas não recebiam nada por isso, pois não eram reconhe-

cidas como trabalhadoras. Por toda essa história é que o MMTR de Inhambupe canta e as mulheres questionam “seu lugar”.

Assim, foi principalmente pela história de luta dessas mulheres e pela letra dos cantos que eu me interessei em estudá-las, mas no mestrado minha visão de pesquisadora ampliou-se para além das letras, passei a pensar também os cantos como literatura oral, como produção cultural. Para Culler (1999, p. 52):

Os estudos literários não estão comprometidos com uma concepção do objeto literário que os estudos culturais devem repudiar. Os estudos culturais surgiram como a aplicação de técnicas de análise literária e outros materiais culturais. Tratam os artefatos culturais como “textos” a ser lidos e não como objetos que estão ali simplesmente para serem contados. E, inversamente, os estudos literários podem ganhar quando a literatura é estudada como uma prática cultural específica e as obras são relacionadas a outros discursos”.

Nesse perspectiva é que lemos os cantos produzidos/entoados pelas mulheres integrantes do MMTR de Inhambupe e o texto/vida das mesmas, bem como suas performances culturais e não apenas contamos. Não estamos limitados aos antigos conceitos de literatura, não buscamos literatura em versos com rimas perfeitas, ou metáforas que levem o leitor a um mundo imaginário, não que esses elementos presentes em muitas literaturas sejam negativos, mas o que queremos acrescentar é que há muita literatura que foge desses estigmas, há muita literatura produzida pelas pessoas comuns, que devem ser lidas. Analisamos os cantos do MMTR de Inhambupe como uma prática cultural e os

relacionamos a outros discursos, ampliamos as técnicas de análise literária, saímos do texto estritamente escrito, lemos o texto e o contexto cultural em que essa literatura é produzida e divulgada, e pensamos também quem as produz ou reproduz. Quem são essas mulheres que moram na zona rural no interior do Estado da Bahia? O que elas cantam? Por que elas cantam?

Ainda segundo Culler (1999, p. 51), os estudos culturais são movidos pelo “desejo de recuperar a cultura popular como a expressão do povo ou de dar voz a cultura dos marginalizados e os estudos da cultura de massa”. Assim é que os cantos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras (MMTR) de Inhambupe têm mais abertura para ser estudado e debatido na universidade.

Nesse sentido, movida pela curiosidade que deve existir em todo pesquisador e pelo desejo de vivenciar a realização da comemoração do dia Internacional da Mulher com as integrantes do MMTR de Inhambupe, saí muito cedo de Alagoinhas para Inhambupe. Ao chegar na sede, fui até a Praça do Matadouro de onde saiu um ônibus reservado pelo Movimento para buscar as mulheres, algumas estavam na sede e outras em suas casas na zona rural. Já na Praça do Matadouro encontrei uma pequena banda, composta de quatro instrumentos e quatro tocadores, os cantores eram os tocadores e os ouvintes. Todos muito animados se dirigiram ao ônibus, passamos por uma longa estrada de terra, com muitas curvas, muito verde e paramos em várias casas para pegar mulheres integrantes do Movimento e seus convidados (as), marido (a), filho (a), irmão (a), sobrinhos (a). No geral, as casas eram muito simples, de construção velha e telhados

que pareciam não serem muito seguros, todos os terrenos eram demarcados por cercas e ao passar pela estrada de ônibus pude ver algumas plantações e árvores que ficavam no interior das propriedades. As mulheres entravam no ônibus muito animadas, algumas nem sentavam, ficavam de pé dançando sozinhas ou em dupla.

A bandinha tocava em ritmo de forró, o som era produzido por uma sanfona, um triângulo, uma zabumba e pelo agogô, esse último instrumento era tocado por Antônia, integrante do MMTR de Inhambupe, que além de tocar puxava o coro e dançava. Interessante dizer que os outros tocadores eram homens, e que todos estavam de certa forma ligados à tocadora, um era irmão, outro sobrinho e outro amigo da mesma, como ela declarou.

Assim, diante dessas cenas descritas, percebemos que aquela divisão de papéis atribuídos ao homem e à mulher aqui já nos parece não fazer sentido. As mulheres saem dos seus lares, cantam, dançam, falam de si e os homens não surgem como seus dominadores, acompanham a cantoria, a voz que se ouve nesse espaço é a voz da mulher. Isso não significa que machismos não existem nessas famílias e que houve o fim da divisão e hierarquia dos personagens homem/mulher, mas nos sugere que a estrutura patriarcal encontra-se abalada, que as mulheres estão ressignificando o conceito do sujeito feminino.

Elas tocavam músicas religiosas e alguns sons de forrozeiros famosos na tradição nordestina, como Luiz Gonzaga, cantaram Asa branca e xote ecológico, por exemplo; Além dos cantos do Movimento, onde pude ver algumas mulheres

usando os livretos que elas produzem e distribuem todo dia oito de março desde 1998, nas comemorações/manifestações do dia Internacional da Mulher.

Os livretos são digitados e impressos pelo ex-prefeito do município, Benone Leys, e esposo da líder do Movimento, a qual diz que apenas durante o mandato de Benoni Leys, a prefeitura imprimiu os livretos. Ao ser interrogada sobre onde circulam os cantos, a líder esclarece que durante as comemorações do dia da mulher são distribuídos gratuitamente e também em outros dias, nas feiras e nas manifestações de luta.

Quanto a autoria dos cantos, muitos deles foram criados pelas integrantes do MMTR de Inhambupe: Maria Helena Leys, ex-lavradora e atualmente profissional autônoma, casada; Maria José Pereira da Silva, trabalhadora rural da comunidade do Mandacaru, divorciada; entre outras. Porém, nem todos são escritos pelas integrantes do MMTR de Inhambupe, alguns foram criados por integrantes do MMTR de outras regiões, ou foram retirados da cantoria popular tradicional da roça. Assim, a não identificação da autoria dos cantos é uma característica comum na poética da voz. Também é importante salientar que muitas dessas mulheres são analfabetas, mas participam da produção dos cantos, elas têm ideias do que escrever e falam para as outras mulheres que fazem a transcrição, construindo assim coletivamente o canto. Jerusa Pires (2010, p. 3), ao falar dos heterônimos e cultura de bordas esclarece:

No nordeste brasileiro, até hoje, vivem poetas analfabetos que ditam seus textos, outros que sabem ler, outros que sabem ler e escrever (com níveis de

domínios bem diversificados) e outros que já enviam por internet os seus poemas compostos segundo as regras e códigos poéticos tradicionais da oralidade.

Logo, os poetas da voz têm características peculiares, diferente dos considerados grandes autores da literatura brasileira, que geralmente são letrados, fizeram faculdade, são considerados intelectuais e muitas vezes donos do saber. Arelado a isso, a cultura da escrita instalou nas sociedades, em geral. Segundo Terezinha Taborda (2015, p. 5), foi a partir dos séculos XIII e XIV que se iniciou essa valorização do texto escrito, ela cita os livros de linhagens escritos nesse período como importante influência para esse fenômeno, ela diz que nesses livros as listas das famílias nobres portuguesas aparecem “ao lado de relatos e episódios históricos e narrativas fatídicas relacionadas às origens dessas famílias”. Esse recurso, era utilizado por alguns integrantes da comunidade para guardar na memória a história do seu povo.

Hampaté Bâ (1982) no texto *A Tradição Viva*, descreve um estudo sobre a importância da oralidade na tradição africana, aponta os tradicionalistas como importantes personagens para guardar a memória viva da África, depositários da herança oral. Na tradição africana a palavra oral tem mais valor que a escrita, diferente de grande parte das sociedades no mundo. Hampaté (1982, p. 181) afirma: “Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o potencial veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura”.

Segundo Terezinha Taborda, a sacralização da escrita perdura até pelo menos o século XIX, quando a língua falada

pelo povo passa a ser mais valorizada e o discurso oral surge como objeto de valor estético, “passível de ser encenado na literatura”. (2015, p. 5). A partir da segunda metade do século XX a tradição oral passou a ser reconhecida como afirmação da identidade, conhecimento que marca uma dada comunidade. Entretanto, o ensino de Letras, durante boa parte do século XX, nega a língua e as artes das culturas populares, pensando a tradição de forma negativa. “Zumthor chama nossa atenção para o fato de que tanto a oralidade quanto a escrita são condições sine qua non, para a existência da tradição” (TABORDA, 2015, p. 9).

Assim, podemos perceber que a oralidade na história das sociedades era valorizada inicialmente, mais tarde ouve a sacralização da escrita, poucos tinham o domínio dessa tecnologia e a linguagem utilizada na literatura era a considerada erudita, dicotomizando e hierarquizando, oralidade e escrita. Porém, essa maior valorização da escrita começa a se diluir após as duas grandes guerras: a Primeira Guerra (1914-1918) não foi entre nações, mas entre blocos de nações imperialistas e industriais. O resultado foi, entre outras coisas, muitas mortes e o fracasso e empobrecimento da Alemanha, fato que levaria a uma segunda Grande Guerra. Essa começou em 1939, quando a Alemanha Nazista, liderada por Adolf Hitler, atacou a Polônia. A guerra perdurou até 1945, e envolveu muitas nações, incluindo (desde 1941) os EUA e a União Soviética. O nacionalismo, as disputas territoriais (na Europa e nas colônias) e a competição econômica por mercados foram fatores em comum que desencadearam nas duas Guerras Mundiais. Suas naturezas destruidoras se desenvolveram a partir do crescente uso da ciência e da tecnologia na produ-

ção bélica (ex.: gás mostarda na Primeira Guerra Mundial e bomba atômica na Segunda Guerra Mundial) e na produção em escala industrial de armamentos. Todavia, a nova guerra vai ser ainda mais devastadora que a primeira, pois não vai matar 10 milhões, vai matar de 50 a 70 milhões de seres humanos.

Retomando nosso debate sobre oralidade, que passa a ter uma maior valorização após as duas Guerras Mundiais, pensemos que o canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe se inscreve nesse contexto de valorização da cultura popular dentro do curso de Letras, a nível de mestrado. Os cantos têm origem na oralidade. O Movimento surgiu no município desde a década de 80 e apenas a partir de 1998 iniciou-se a produção dos livretos, com o propósito de que os ouvintes das apresentações culturais das mulheres possam acompanhar a cantoria, mas na própria transcrição dos cantos encontramos marcadores linguísticos que tentam apontar a expressão oral presentes no momento de realização do canto, como vimos anteriormente. Edil Costa (2015, p. 9) no texto, *Considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas*, afirma:

Os folhetos de cordel, enquanto folheto impresso, valem como lembranças das narrativas guardadas na memória e, assim como os textos virtuais (anteriores à performance do narrador e ao seu registro), são patrimônio imaterial. O que os diferencia é que o folheto é visível e tocável. Pode-se segurá-los nas mãos, folhear, ler. O texto oral, sem o registro em áudio, vídeo ou anotações escritas, é volátil. Seu arquivo é exclusivamente a memória do narrador e o contato com ele é momentâneo e transforma o ouvinte em portador do acervo, já que o narrador partilha seu repertório com quem o ouve.

Assim como acontece na literatura de cordel, a literatura produzida ou entoada pelas integrantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe se compõe pelo saber popular, mas extrapola a cultura tradicional machista, na qual estão inseridas. Assim como os cordelistas, as mulheres produzem livretos, por meio dos quais elas registram seus pensamentos, desejos e conquistas, com o intuito de divulgar o Movimento e conquistar os ouvintes, principalmente as mulheres. Para pensarmos um pouco mais sobre essa literatura vamos observar um dos cantos entoados ainda no ônibus a caminho para Volta de Cima, comunidade onde ocorreram as manifestações culturais do MMTR de Inhambupe, em homenagem ao dia da mulher, neste ano:

Para lavar roupa sou mulher? Sou mulher. Pra lavar prato? Sou mulher.

Par cozinhar? Eu sou... Pra ter dinheiro? Porque eu não sou mulher?

Pra ter filhos? Eu sou mulher. Trabalhar na roça? Eu sou mulher!

Fazer comida? Eu sou... Pra ter direitos? Porque não sou mulher?

Cuidar do marido? Eu sou mulher. Pra remendar? Eu sou mulher

Pra produzir? Eu sou... Pra ser candidata? Porque eu não sou mulher!

O grande número de interrogações presente nesse canto nos faz perceber que, ao contrário do que se costuma esperar de mulheres que moram na zona rural — possuidoras de pouca ou nenhuma escolaridade, que quase sempre não dispõem de muitas ferramentas de informação, que trabalham arduamente plantando e colhendo, limpando casa, lavando roupa, fazendo as refeições, entre outras atividades

— revela que, essas mulheres pensam sim e pensam muito, têm uma consciência política que muitos letrados e ou moradores/as da cidade não têm. Elas questionam os lugares que historicamente foram reservados para as mulheres e por meio de interrogações elas assumem outros lugares para elas mesmas, afirmando: eu sou mulher para ter dinheiro, para ter direitos e para ser candidata. Observemos como essa letra do canto é forte, nos parece uma fala de afrontamento, como se tivesse um interlocutor que dissesse para elas quais eram os seus lugares, então elas cantam em coro: “se eu sou mulher para lavar prato, para cozinhar, para ter filhos, para fazer comida, também sou mulher para atuar onde eu quiser, para ter direitos e ter dinheiro”. Assim, fica evidente a consciência política dessas mulheres, que fazem da tradição cultural da zona rural — cantos, samba de roda, dança — armas de luta contra a teoria ocidental hegemônica que tenta excluir as mulheres do processo de construção das sociedades ou tentam retirar-lhes o direito de viver bem, de serem respeitadas, sobretudo, pelos esposos.

Entretanto, todo esse potencial literário, cultural e político, fica de fora dos estudos das teorias literárias, que “historicamente prestigiou o texto escrito” (COSTA, 2013, p. 1) e como manifestação cultural, pode até ser citado por algum segmento da sociedade, mas não analisado, discutido, valorizado, é visto apenas como uma manifestação folclórica, sem valor político ou estético. Gonzalo Espino ao estudar a literatura oral quéchuas produzida na região Andina, afirma que a concepção de literatura que circula na América Latina coincide com a teoria literária dominante da Europa. Nesse contexto a literatura representará a sociedade dominante,

que segundo Espino se define por meio de três argumentos: primeiro a existência de unidade nacional, que se enuncia por meio de uma única língua; segundo, essa língua literária se comunica por meio da escrita e por último, essas expressões se movem sobre modelos conservadores e qualquer renovação é descartada pela instituição literária.

Partindo desse pensamento construído em torno da literatura, a tradição oral tornar-se-ia desqualificada para o estudo literário, pois o texto oral, se constrói por meio de uma língua viva, que se renova a cada momento de enunciação, a cada grupo e a cada contexto e o seu suporte é a fala. Por isso tudo, Gonzalo Espino reflete sobre a literatura indígena afirmando: “Siendo uma literatura de indígenas, de no-letrados, ésta no correspondia a las “belas letras” sino a la “culturas primitivas, por lo mismo, estudiadas por el folclore”. (2015, p. 12), ou seja, a literatura produzida por índios, não letrados não se constituiria em um objeto de qualidade estética, uma bela arte, logo deveria ser estudada como folclore. Assim também, aqui no Brasil essa concepção de tradição oral se repete. No que se refere aos cantos produzidos pelas integrantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe também podemos questionar: Quem produz essa literatura? Mulheres, moradoras da zona rural, na sua maioria não letradas. Assim também sua literatura não teria valor estético literário, porém como até aqui temos discutido, os estudos culturais e assim também o literário tem se remodelado nesse sentido. Por isso, tem crescido muito o número de pesquisa nessa área.

Assim, o debate sobre qual literatura seria a mais importante, se a literatura oral ou a escrita, percebemos que

ambas têm o seu valor. Pois, ainda que a poética da voz tenha sido historicamente desvalorizada, tenha ficado de fora do cânone, é principalmente no seu discurso que reside a literatura viva, falada pela maioria das pessoas da sociedade, inclusive os não-letrados, que munidos de um acervo cultural gigantesco, guardado em sua memória, narraram sua forma de vida, transmitem o conhecimento da sua comunidade e como vimos nos canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras (MMTR) de Inhambupe, enunciam criticamente a realidade que vivem, denunciam as desigualdades e proliferam o desejo de mudança. Tudo isso, por meio não só da fala, mas também dos gestos, da performance e do som dos instrumentos, elas mobilizam a comunidade e buscam serem ouvidas no Brasil e no mundo. Aliado a esses recursos, as mulheres também produzem os livretos, que contribuem para que aqueles não sabem os cantos possam acompanhar a cantoria e para aquele que não puderem assistir às suas performances conheçam o seu canto e compartilhem dessa luta feminista.

Os cantos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe e seus letramento

O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, embora bem articulado e exista no município há mais de trinta anos, ainda não tem tanta visibilidade no município, muitos moradores somente ouviram falar. Somado a essa quase invisibilidade, o relacionamento desse MMTR com as escolas do município nunca foi muito amistoso. Segundo relatos de Maria Helena Leys, as escolas sempre tiveram um preconceito contra o MMTR, professores

e diretores não gostavam e não podiam abrir as portas dos colégios para o Movimento. Eis a sua fala: “Sempre fomos proibidas de entrar nos colégios, em 1993 trabalhamos fazendo cadastramento da frente de trabalho durante o período de seca, do lado de fora da escola, o vento levando as folhas em que anotávamos”. Segundo ela, as mulheres eram acusadas de serem comunistas e por isso eram boicotadas. Quando perguntada, por que os professores não utilizavam os materiais produzidos pelo Movimento em sala de aula, afinal dentro da sala eles teriam certa liberdade, a resposta foi: “Liberdade? Só se for em outro lugar, aqui não existe isso não”. Essa frase, nos leva a questionar se o município de Inhambupe vive em regime democrático, pois parece que há um certo controle político perceptível na história do mesmo.

Porque será que o MMTR de Inhambupe não é ouvido, como deveria? Foucault diz: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque se luta, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar” (1971, p. 10). Nesse sentido, o MMTR Inhambupe luta principalmente pelo ressoar do seu canto, pelo poder do discurso, para que sua palavra seja legitimada de forma a romper o discurso patriarcal anteriormente legitimado/naturalizado.

Sendo assim, as mulheres do MMTR de Inhambupe buscam construir suas identidades, negando aquela que foi construída pela sociedade, de mulher nordestina, baiana, roceira como um sujeito sem potencial, que fica no seu cantinho realizando todas as tarefas que lhes foram atribuídas, sem questionar, sem buscar mudanças, sem participação nas ações sociais e conseqüentemente na construção da história.

Essas mulheres, pelo contrário, buscam através do discurso, seja nas conversas no dia-a-dia, seja nas negociações com outras instituições, ou através dos cantos, construir a sua realidade social. Sobre isso, Moita Lopes (2002, p. 31) afirma:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmo: através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela.

Assim, todo esse desejo de mudança e todas as ações realizadas nesse sentido, utilizam como suporte a linguagem. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição legitimadora do saber e responsável por sistematizar o processo de assimilação da linguagem, deveria incorporar em seus conteúdos os diversos tipos de linguagens, como a dos cantos produzidos pelo MMTR de Inhambupe. Não apenas porque eles poderiam abrir discussões interessantes acerca das relações de gênero, mas também porque representa as vozes de pessoas envolvidas no próprio ambiente escolar. Muitos alunos são filhas (os), netas (as) ou até mesmo amigos de integrantes do Movimento e vivenciam as lutas dessas mulheres, ou de outras que sofrem violência em casa, física ou não. Melhor dizendo, a luta por uma sociedade mais justa é de todos, o ambiente escolar, sendo um ambiente composto de pessoas, inevitavelmente está inserido em uma rede complexa de relações e o papel do homem e da mulher é quase sempre reforçado pela escola.

Nesse momento, gostaria de trazer mais um canto entoado pelas mulheres do MMTR de Inhambupe, que mostra a consciência política desse grupo. As mulheres lutam por direitos, por políticas públicas, mas quando conseguem precisar cobrar e muitas são as estratégias que elas utilizam para atingirem seus objetivos, isso tudo fica evidente em seus cantos:

As mulheres estão lutando... Pra os direitos conquistar...
No movimento de mulher... Declarada a profissão...
Lutando por políticas públicas... Pra mulher participar..
Quando elas forem implantadas... Nossa vida melhorar...
A saúde é um direito... O Pronaf Mulher...
O salário maternidade... Exclusivo da mulher...
Trabalhadora rural... a ordem é se libertar
Pra acabar com o machismo... e os homens apoiar...
Lavradora que participa... já conhece os seus direitos...
Convida as outras companheiras... Pra todas participar
Mulheres de outras roças... onde não tem o movimento...
Não sabem o que estão perdendo... se libertar e se alegrar...
As mulheres hoje em dia... Têm todos os seus direitos...
Na lei do nosso país... Com o apoio do presidente...
Felicidade é importante... sem medo de ser feliz...,
É o nome do movimento... de Inhambupe de mulher...

O canto apresentado acima é o hino do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe. Nesse canto, do primeiro ao oitavo verso, apresentam-se algu-

mas importantes reivindicações do Movimento. Este é iniciado com a frase “As mulheres estão lutando...”, e, a partir de então, enumera-se pautas reivindicatórias, tais como: luta por direitos; por uma profissão declarada, lavradora; por políticas públicas; pela saúde; por créditos para a mulher, através do Ponaf Mulher (Programa Nacional de agricultura Familiar); além do salário maternidade e da luta contra a opressão masculina. Além disso, no oitavo verso elas cantam: “Pra acabar com o machismo... e os homens apoiar... esse desejo do grupo revela seu ideal feminista, que almeja o fim do pensamento patriarcal, excludente e muitas vezes agressivo, mas não busca inferiorizar os homens e sim trabalhar junto com eles por uma sociedade mais justa. Nos versos onze e doze elas dizem: “Mulheres de outras roças... onde não tem o movimento... Não sabem o que estão perdendo... se libertar e se alegrar...” Nesse ponto, percebemos que as integrantes do MMTR tentam convidar as mulheres de outras roças a participarem do Movimento e utilizam os verbos libertar e alegrar, termos que parecem ter força na luta das mulheres, como se estas tivessem sempre que fugir do aprisionamento, um aprisionamento ideológico, mas que constroem barreiras físicas, que precisam ser derrubadas diariamente pelas mulheres.

Nesse sentido, podemos pensar se não existiria uma contradição entre o potencial político e literário dos cantos e a posição social das autoras/cantoras dos referidos cantos, pois como já foi dito, são em sua maioria, analfabetas e não-letradas, ou seja, não possuem a habilidade para ler e escrever, graficamente. Esse fato ficou comprovado em uma pesquisa que realizei em 2008, durante a minha graduação, a

qual revelou que em Inhambupe 40% das integrantes do MMTR não têm nenhuma escolaridade, não são alfabetizadas; 10% não têm escolaridade, mas se consideram alfabetizadas, devido à participação em projetos de Educação de Jovens e Adultos; 30,5% fizeram entre a Primeira e a quarta série, antigo primário, mas escrevem com muita dificuldade; 3,75% fizeram de quinta a oitava série, antigo ginásio; 2,5% fizeram o segundo grau incompleto e 7,5% segundo grau completo. No nível universitário, apenas a líder do Movimento, Maria Helena Leys, declarou estar no segundo semestre de Direito, logo nenhuma dessas mulheres tinham o terceiro grau completo, no ano em que a pesquisa foi realizada.

Dados que nos permitem concluir que 80,5% das mulheres que integram o Movimento são semianalfabetas, pois se reunirmos 40% das não alfabetizadas, mais 10% das alfabetizadas em projetos de EJA e os 30,5% daquelas que fizeram o primário, veremos que restarão apenas 19,5% de mulheres que podem considerar-se alfabetizadas. Porém, as mesmas têm uma grande capacidade de interpretar o mundo e as situações em sua volta, de fazer análises críticas que muitas vezes não são estimuladas e desenvolvidas nas escolas e por isso mesmo, muitos "letrados", não possuem a mesma capacidade crítica de interpretar textos escritos, texto/vidas e situações do cotidiano. Nesse ponto podemos questionar: Será mesmo que essas mulheres não são letradas? Partindo desse pensamento, Paulo Freire (1995) nos diz que primeiro lemos o mundo e depois lemos as palavras. Logo, o conhecimento de mundo teria tanta ou mais importância que a decodificação dos grafemas no processo de leitura.

Nessa perspectiva, o sujeito alfabetizado não pode ser considerado, necessariamente, letrado. Marlene Coelho esclarece: "Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura" (2007, p. 65). Tais conceitos representam um avanço no que se refere as discussões em torno do processo de ensino/aprendizagem da escrita, pois antes, apenas a codificação dos grafemas era o suficiente para alfabetizar os educandos e não se perguntava se os mesmos eram capazes de fazer uso da leitura e da escrita. Magda Soares, explica que: "Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leituras e de escrita que a sociedade faz continuamente." (1998, p. 20).

Os estudos nessa área não parou por aí, a concepção de letramento tem se ampliado ainda mais e extrapolado os limites da leitura e da escrita gráfica. Não se pensa mais o letramento como algo restrito à esse universo. Vários estudos têm sido realizados nesse sentido, mostrando que muitas crianças, por exemplo, podem apresentar habilidades de leitura de mundo, ou ao ouvir a leitura de textos, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever ou assim também, podem organizar muito bem sintaticamente as frases ou possuir um vocabulário muito próximo do mundo da escrita. Ângela B. Kleiman (1995, p. 20) esclarece:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das

agências de letramentos, preocupa-se, não com o letramento, a prática social, mas com apenas um tipo de prática do letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientação de letramentos muito diferentes.

Assim, para Kleiman, o letramento escolar se limita a possibilitar ao educando a aquisição da habilidade para ler e escrever, muito importante para a formação do mesmo, mas não investe em outras formas de letramento, voltados para o uso desses instrumentos na prática social. Assim também, muitas vezes não estimula o aluno a realizar leituras críticas. Porém, outras agências de letramento, como o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) Inhambupe, fomentam o letramento na prática social, fazendo uso ou não da escrita.

Se retornarmos ao início desse texto, veremos que ao narrar o evento que as mesmas realizaram no dia oito de março deste ano, notaremos que essas mulheres estão imersas no mundo da escrita, por meio dos cartazes que decoravam o local; os livretos, que registram a letra dos cantos; também havia uma mesa sobre a qual tinha muitos folhetos do MMTR, boletins informativos, revista sobre o cultivo da terra, sobre como empreender, calendários, entre outros textos. Muitas mulheres pegaram as revistas, folhetos e saíram lendo, umas liam as palavras, outras, as imagens. Nessa perspectiva, Durante (1998, p. 28), citado por Aurea Pereira, “adultos não alfabetizados possuem o conhecimento sobre a

escrita e sua função, mesmo sem passarem por um processo de escolarização”, pois por meio da interação com a sociedade letrada que os ainda não alfabetizados graficamente produzem e reconhecem o sistema da escrita.

Importante salientar que além desse evento de letramento, essas mulheres participam de muitos outros. Elas se reúnem periodicamente, nessas reuniões tomam decisões, elencam pautas, fazem atas, até escrevem novos cantos. O fato é que as integrantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, embora muitas não saibam ler e escrever e não frequentem ou frequentaram as escolas, sempre estão em contato com o mundo da leitura e da escrita. Nesse debate, gostaria de pensar o letramento numa perspectiva mais ampla, como nos apresenta Brion Street, a qual fala em letramentos, variados e contextualizados, os quais não estão necessariamente ligados a prática da leitura e da escrita, ela aponta a atividade de administração do lar como letramento, por exemplo.

Street (2006, p. 466) para falar de mulher e letramento cita Rockhill, vejamos o que a mesma elucida:

O trabalho de Rockhill (1987) sobre gênero e letramento nos Estados Unidos mostrou que as mulheres hispânicas, tentando livrar-se da pobreza e do jugo de homens dominadores e frequentemente violentos, constroem uma imagem de uma identidade alternativa para si mesmas que associam com a aquisição de um novo letramento. Elas, de fato, já praticam consideráveis habilidades de letramento na administração do lar e nas relações com os órgãos do governo, escolas, etc., mas esse letramento doméstico é marginalizado e é associado a baixo status. O tipo de letramento oferecido por

curso em colleges, por outro lado, é associado a status superior e às ocupações e identidades a que elas aspiram.

Partindo dessas concepções, as mulheres do MMTR de Inhambupe são letradas e fomentam o letramento. Assim, os cantos, as performances realizadas nas apresentações culturais, as lutas/conquistas pelo Movimento e o texto/vida dessas mulheres, constituem objetos em potencial, para o letramento, para a formação de leitores críticos e para a construção desconstrução dos sujeitos femininos. Agindo também, na formação das subjetividades. Ainda que em muitos momentos e contextos seus cantos não sejam valorizados, seus letramentos sejam desqualificados, suas lutas invisibilizadas, que seu trabalho doméstico continue sendo desvalorizado e que em contrapartida o conhecimento valorizado em muitos casos seja o escolar e o acadêmico, os quais podem nem conseguir atingir diretamente e positivamente a vida dos indivíduos, as mulheres do MMTR de Inhambupe seguem lutando e questionando todas as formas de dominação, buscando construir outras formas de vida não calcada no patriarcalismo. Como nos diz Áurea Pereira (2011, p. 88):

Demonstra ter uma convivência com a leitura e a escrita, como também o reconhecimento dos valores atribuídos a esse saber. Sabe ler e interpretar o mundo, apesar de não saber codificar e decodificar a língua escrita, mas dela faz uso para construir seu juízo valor e sua opinião, sabe recorrer aos espaços de letramento social e crítico para tomar suas próprias decisões.

Considerações Finais

O processo civilizatório que acometeu as sociedades, ao que nos parece, nos trouxe benefícios, mas também desigualdades e problemas sociais maiores do que nas sociedades primitivas. Se pensarmos na organização do Brasil em aldeias indígenas, por exemplo, ainda que não conheçamos sua organização mais de perto, veremos que as mesmas estão organizadas de forma que o bem estar seja um benefício para todos. Em contrapartida, as sociedades “civilizadas”, se sistem numa divisão desigual dos bens e direitos. Uma grande maioria da população pobre trabalha para os poucos ricos e para que essa estrutura calcada no capitalismo se mantenha, muitas são as formas de exclusão. Nesse bojo, as mulheres pertenceriam a uma das camadas da sociedade excluídas da melhor fatia do bolo, na economia, na política e nas práticas diárias.

Nessa perspectiva, várias instituições têm se edificado ao longo da história com o propósito de manter as estruturas hierárquicas e a escola é uma delas. Todavia, a mesma também pode ser usada como espaço de agenciamento para mudanças, mas para que isso aconteça será preciso o envolvimento de todo corpo escolar, sobretudo, o envolvimento dos professores. Os mesmos, podem extrapolar os limites dos conteúdos apresentados nos currículos escolares e trazerem para sala de aula discussões emergenciais, como as discussões de gênero, utilizando para tanto literaturas populares, como o canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe. Visto que, percebemos o potencial literário e político dos mesmos, aqui esboçamos ape-

nas algumas possíveis interpretações para os cantos, inúmeras outras podem ser feitas. Sem falar no texto/vida dessas mulheres e do Movimento. Tudo isso, poderia nos servir de base para pensarmos as relações de gênero e as variadas formas de letramentos, nos questionando quanto as nossas práticas pedagógicas e o ensino de língua portuguesa e literatura, enquanto professores de Língua.

Assim, diante do debate aqui iniciado, percebemos que há muita vontade de verdade impregnada nos diversos discurso que nos cercam como verdades instituídas, percebemos que discutir gênero, literatura oral/escrita, alfabetização/letramento, saber escolar e acadêmico/ saber popular, envolve questões muito complexas e relações de poder. Logo, um artigo como esse apenas pode nos instigar a ler mais, a pesquisar mais sobre esses temas, mas principalmente nos instigar a inquietarmo-nos diante de conceitos aparentemente tão bem definidos e com seus lugares preestabelecidos, os quais podemos e devemos mexer.

Referências

Bâ, Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZEBO, j. *História Geral da África. I; metodologia e pré-história da África*. São Paulo: UNESCO, 1982.

CARVALHO, Marlene. O que significa letramento? In: *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Edil Silva. *Contos e causos da Bahia*. Belo horizonte: FALE/UFMG, 2016.

COSTA, Edil Silva; FRANÇA, Daiane de Araújo. Por uma cartografia das poéticas da voz na Bahia: métodos de registro e interpretação. In: *Revista a cor das letras*, n. 14, Feira de Santana, 2013. Disponível em: http://www2.uefs.br/dla/publicacoes/cor_das_letras/cordas_letras_14-2013.pdf.

COSTA, Edil Silva. Uma guardiã de memórias: entrevista com a professora. Dr. Josebel Akel Fares. In: *Revista pontos de interrogação*. A invasão linguístico-literária das ciências humanas – Vol. 1, n. 2, jul./dez. 2011, p. 157 – 163. Disponível em: <http://poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n2/12>.

COSTA, Edil Silva. Considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas. In: *Revista da Cultura*, ano 2, n. 2, jan/jun. 2015. Disponível em: [http://revistadacultura/581-126-1-PB%20\(1\).pdf](http://revistadacultura/581-126-1-PB%20(1).pdf).

COSTA, Edil Silva. Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras. In: *Revista sentido da cultura*, v. 2, n. 2. 2015. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/581>.

CULLER, Jonathan. Literatura e Estudos Culturais. In: *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo. Becca, 1999. p. 48-58.

DORING, Katharina. Memórias Fractais do Samba de Roda – Patrimônio cênico-musical em voz, gesto, som e movimento. In: *Revista Trans*, n. 19, 2015, p. 1 – 26.

ESPINO, Gonzalo Relucé. *Literatura oral, literatura de tradición oral*. Lima: Pakarina Ediciones, 2015.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Cultura das bordas*: edição, comunicação, leitura. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2ª edição. SP: Edições Vértice. Editora *Revista dos Tribunais*, 1990.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: *A invenção das tradições*. In: HOBSBAWN, Eric & RANGER, T (ed.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

LIMA, Ari. *Uma crítica cultural sobre o pagode baiano: música que se ouve, se dança e se observa*. Salvador: Pinaúna, 2016.

LOBES, Luiz Paulo da Moita. Discursos de identidade em salas de aula de leitura: a construção da diferença. In: *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2003.

MOREIRA. Terezinha Taborda. *Literatura e oralidade*. SCRITA, Belo Horizonte, v. 19, p. 9 – 20, 2º sem. 2015. Disponível em: Downloads/Dialnet-LiteraturaEOralidades-5821946%20(2).pdf.

PEREIRA, Áurea da Silva. Histórias de Letramento e Alfabetização. In: SANTOS, C.; GARCIA, P. e SEIDEL, R. (Org.). *Crítica cultural e educação básica: Diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

SOUSA, Maurílio Antônio Dias. A emergência de um sistema dualista: trânsitos e autonomias. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 35. Brasília, janeiro/junho de 2010, p. 31-39. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/1628>.

SOUZA, Jessé. *A tolice da Inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

SILVA, Andréa Betânia da. *Entre pés-de-parede e festivais: rota(s) das poéticas orais na cantoria de improviso*. 2014. 845f. Tese de Doutorado - Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal da Bahia, 2014.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Filologia e linguística portuguesa*, n. 8. 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 15 mai. 2018>.

MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS – Sem medo de ser feliz: Livreto de canto do Movimento. Bahia, março. 2003.

SALVE O DIA INTERNACIONAL DA MULHER - Trabalhadora rural declare sua profissão. Livreto de Cantos. Bahia, março. 2007.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: CONSCIENTIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA WEB

Pedro Henrique Pereira

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa que explora um gênero bastante popular na Internet, os memes, buscando compreendê-lo como formas de argumentação, expressão e participação política que podem levar a construção de cidadãos críticos tanto nos espaços digitais como fora deles. O estudo se estabelece de maneira interdisciplinar, congregando estudos de educação, comunicação, linguagens e política, buscando analisar alguns textos meméticos e observar possibilidades de ensino-aprendizagem fora de ambientes formais de ensino. Sob a ótica de pesquisadores como Martín-Barbero (2014); Castells (2003); Lankshear & Knobel (2007) e Shifman (2014), os memes foram avaliados como bons canais de comunicação, permitindo um uso frutífero desse gênero para o contato de leitores críticos com a política.

Palavras-chave: Educação. Ensino-aprendizagem; Política; Novos letramentos.

TEACHING AND LEARNING IN NON-FORMAL SPACES: CONSCIENTIZATION AND POLITICAL PARTICIPATION ON THE WEB

Abstract: This article is about qualitative research that explores a very popular genre: the Internet meme. This work aims to comprehend memes as ways of arguing, expressing and participating in Politics. This way, these texts can contribute to the critical education of citizens in/outside the web space. The study is based on interdisciplinary studies, crossing Education, Linguistics and Politics in order to observe and to analyse teaching and learning processes

in different and non-formal contexts of education. Based on studies of Martín-Barbero (2014); Castells (2003); Lankshear & Knobel (2007) e Shifman (2014), Internet memes can be interesting means of communication, establishing connections between readers and Politics.

Key words: Education. Teaching and Learning. Politics. New literacies.

Introdução

Apesar de ainda não atingir metade da população, a Internet tem participado da vida de muitos cidadãos: cerca de 45.6% dos brasileiros têm acesso à web e esse número aumenta cada vez mais¹. Nessa imensidão digital, as redes sociais desempenham papéis importantes na vida dos conectados, proporcionando momentos de lazer até usos para fins trabalhistas. O *Facebook* é um dos mais importantes exemplos presente em grande parte do globo e de forte relevância no território brasileiro (aproximadamente 30% da população participa dessa rede no Brasil).

Castells (2003) coloca que a Internet e outras redes de computadores estruturam as atividades econômicas, sociais, culturais e políticas. Portanto, estar excluído da conectividade é uma das maneiras mais danosas de exclusão da sociedade contemporânea. Apesar desse enorme problema, a Internet permite aos conectados um espaço mais flexível para a produção, divulgação e consumo de ideias que não são circuladas na grande mídia: a diversidade é um conceito chave

¹ Fonte: <http://www.internetworldstats.com/sa/br.htm>.

nesse espaço. Os problemas e contradições da sociedade também estão presentes *online*; a diversidade abrange os mais distintos tipos de ideias como movimentos pela reforma agrária ou pelos ideais nazistas. Essa multiplicidade requer um sujeito que possa consumir esses textos com criticidade e ser autor de suas ideias e seus discursos (que, provavelmente, serão formados pelos textos apreciados por esse sujeito).

Toda essa pluralidade parece não caber mais no espaço escolar tradicional e linear, originando uma necessidade de expansão além-muro das escolas: “o lugar para estudar pode ser qualquer um” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 121). O conhecimento político e exercício dessa cidadania, por exemplo, ainda é um tabu dentro da sala de aula, levando a criação de programas como o Escola sem Partido para que haja um apagamento do ensino-aprendizagem de política dentro da escola. Aqui, a flexibilidade da Internet permite que apareçam espaços de resistência para a existência e discussão de temas ainda não estabelecidos na escola.

A linguagem audiovisual e digital tem-se mostrado o espaço onde os jovens encontram seu idioma: conseguem se expressar, ser ouvidos e interagir com outros. Um texto bastante popular nas redes que explora essas linguagens é o meme. Este gênero conjuga diferentes recursos semióticos para a construção de uma ideia, muitas vezes, humorística. Entretanto, esse humor também passa pelo político, produzindo memes que exploram os acontecimentos políticos do país. Esses pequenos e aparentemente inofensivos textos podem trabalhar para a conscientização e participação política do cidadão, estabelecendo um espaço não formal para a construção de conhecimentos e significados.

Para compreender mais essas possibilidades de uso dos memes, este artigo procura discorrer sobre mudanças na configuração da sociedade e no universo educativo que permitem novas construções semióticas. Através dos estudos de linguagem, discurso e multiletramento (BAKHTIN, 2000; FAIRCLOUGH, 2003; LANKSHEAR & KNOBEL, 2007; ROJO, 2012), essa pesquisa aborda qualitativamente cinco exemplos de memes, buscando compreender de que forma conteúdos políticos tem sido abordados nesse gênero e como eles estão presentes nos processos não formais de ensino-aprendizagem, revelando serem constituintes bastante potenciais na formação de cidadãos mais participativos.

O artigo encontra-se organizado em três blocos: no primeiro, apresentam-se questões educacionais na sociedade contemporânea, compreendendo novos contextos para novas linguagens; no segundo, apresentam-se os cenários de manifestações e participação política ocorridos nos últimos anos; por fim, temos a abordagem dos memes, revelando papéis que esse gênero pode estabelecer nos contextos apresentados anteriormente, promovendo algumas discussões políticas.

Novas configurações da sociedade, novas tecnologias, novos letramentos

A sociedade contemporânea tem vivenciado um tempo em que o sistema educacional não mais atende suas demandas, sendo categorizado por muitos como defasado. Essa afirmação já não é mais novidade no cenário da educa-

ção, mas continua a ser explorada. Martín-Barbero (2014) coloca de forma bastante clara a premissa de que “Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educacional” (p. 10); e é por isso que o sistema educacional não consegue mais ser suficiente para a construção de conhecimento.

A asserção do pesquisador baseia-se no modelo de sociedade proposto por Manuel Castells (2003): a sociedade em rede. Nesta sociedade, o grande diferencial está na incorporação das tecnologias de manipulação, armazenamento e distribuição de informações que permitiram a valorização e importância econômica dos bens imateriais. Esta base comunicacional e informacional se estrutura em redes, concebendo uma “sociedade informacional enredada”. Nessa era informacional que vivenciamos, tempo e espaço são transpassados e isso se reflete no momento de ensino-aprendizagem que derruba os muros da escola e passa a ser possível em qualquer lugar e em qualquer momento/idade; a Internet é um importante exemplo dessa possibilidade.

O advento das novas tecnologias digitais trouxe à sociedade ferramentas de fácil utilização que possibilitam a produção de novas modalidades de textos (no sentido mais amplo da palavra). Além da rápida produção, a tecnologia também permitiu que essas novas produções fossem empregadas em larga circulação e obtivessem fácil visualização. No mundo contemporâneo, as produções textuais passaram a congrega, com maior frequência, sistemas verbais e não-verbais, ampliando as possibilidades de construções de sentido.

A presença de variadas linguagens muitas vezes não é encontrada no espaço escolar, entrando em descompasso com o mundo dos jovens “cuja empatia com as linguagens audiovisuais e digitais é feita de uma forte cumplicidade expressiva, já que é em suas sonoridades, fragmentações e velocidades onde eles encontram seu ritmo e seu idioma” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 134). É claro, portanto, a importância de que a escola, uma vez que seja um espaço para o fenômeno social de democratização onde se deve desenvolver o processo de educar, também leia o mundo em suas diversas linguagens.

Hoje, por exemplo, já é possível falar dos multiletramentos na escola. Pesquisadores já evidenciaram (e continuam) o quão importante se faz uma nova pedagogia na educação. O multiletramento extrapola os limites do letramento linear baseado na escrita e

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Ainda que haja essa necessidade de atualização no espaço escolar, a aprendizagem não para de acontecer. É de igual importância também olhar para além de uma escola murada e buscar compreendê-la não como um lugar separado do mundo exterior, mas como parte formativa deste. Dessa forma, torna-se possível a derrubada do muro que divide a escola e o mundo, fazendo com que o espaço de aprendiza-

gem seja qualquer lugar, assim como a sociedade informacional enredada demanda.

É nesse espaço educacional expandido que as diferentes linguagens construirão diferentes conhecimentos que não necessariamente são abordados na escola. A mobilização e participação política é um exemplo. Esse apagamento da política aparece, por exemplo na tentativa de muitos políticos de proibir que professores abordem temas políticos nas escolas. Esse é o caso do projeto de lei “Escola sem Partido” proposto pela Câmara dos Deputados em 2015. Esta medida chega ainda mais longe ao encontrar o apoio de pais e estudantes que chegaram a criar uma ONG cujo *slogan* é: “por uma lei contra o abuso de ensinar”².

Esse projeto e seus desdobramentos (como a ONG) já evidenciam a necessidade de uma presença mais forte de diálogos sobre política. Este artigo não visa à exploração de definições para política, mas uma simples divisão em duas possibilidades de entender o conceito desse termo já permite uma desconstrução dessas propostas apresentadas por governantes e civis.

É comum compreendermos política ou, de uma forma mais ampla, como uma construção social de poder e consequentemente de hierarquias; ou ainda, de uma maneira mais fechada, como os próprios sistemas de governo (SHIFMAN, 2014, p. 119). O nome do projeto (“Escola sem Partido”) localiza-o em uma política vista como governo uma vez que tra-

² Fonte: <http://www.escolasempartido.org/>.

balha com a ideia de partidos, já o *slogan* de seu apoio, mobiliza uma política que se volta ao poder. Obviamente, essas duas ideias não andam separadas. No entanto, a confusão já é evidência de que não estamos muito a par das definições de política. Ou seja, para chegarmos a um projeto como esse, é preciso antes que momentos de aprendizagem política aconteçam uma vez que esse tema tem tomado lugar de evidência no dia-a-dia dos brasileiros, principalmente pelo extenso período de manifestações no país.

Manifestar é preciso: produção de textos em manifestações políticas

Recentemente, o mundo presenciou a ocupação de vários espaços públicos por grande número de pessoas protestando contra o governo de seus países. No início de 2011, manifestações apareceram em países árabes, chegando a derrubar regimes ditatoriais como na Tunísia, Egito e Líbia. Essa onda de manifestações também chegou à Europa, levando as pessoas para as praças e ruas da Espanha (*Los Indignados* ou *15-M*) e da Grécia (*Aganaktismenoi*), além de outros países. As manifestações logo alcançaram as Américas onde, por exemplo, o povo ocupou Wall Street para fazer seus protestos.

O Brasil também é exemplo e parte desse movimento. No final de 2012, alguns protestos aconteceram no país e tiveram seu ápice em 2013 quando muitos brasileiros foram às ruas em diversas capitais e cidades do país reivindicar melhorias a respeito do transporte público e a manutenção de suas taxas. No entanto, eles não estavam apenas preocupa-

dos com os valores da taxa de ônibus: um grande número de manifestantes (juntamente com seus desapontamentos) levantou também um grande número de problemas que precisavam ser considerados pelo poder público; muitas manifestações apareceram a respeito da educação pública, sistema de saúde e economia no país.

Já o ano de 2014, por exemplo, não foi marcado por protestos contra as taxas do transporte público, mas por manifestações contra a Copa Mundial de Futebol da FIFA que aconteceu no Brasil naquele ano. Em 2015, mais protestos eclodiram no país, mas, uma vez mais, as causas haviam mudado: professores foram às ruas por ajustes salariais (principalmente no Paraná), alunos ocuparam escolas contra as reformas educacionais propostas pelo governo do estado de São Paulo, e diversos protestos aconteceram contra o governo federal e atos de corrupção, especialmente contra a presidenta Dilma Rousseff e seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Durante esses protestos, a produção textual teve papel de destaque. Como é esperado, os manifestantes ocuparam os espaços públicos carregando seus cartazes. Essa é uma das formas mais comuns de fazer visíveis as reivindicações das pessoas que estavam protestando. Szaniecki (2007) afirma que “movimentos geram cartazes, cartazes geram movimentos” (p. 83). Essa sentença destaca o quão importante é essa prática linguística em uma manifestação. Para analisar esses textos, a autora os reúne em três grupos distintos: o

primeiro é o cartaz clássico feito com papel e tinta³; o segundo são os cartazes criados digitalmente; e o último, cartazes constituídos pelo próprio corpo humano como pinturas na face. Este artigo concentra-se no segundo grupo.

Cartazes também podem circular e ser criados em espaços digitais como a Internet. Algumas vezes, essas versões digitais são impressas e transformadas em cartazes de papel para serem levados durante os protestos. O movimento contrário também acontece: muitos cartazes são fotografados, tornando-se dados digitais na web. Esse processo permite a recontextualização dos cartazes em outros gêneros de texto como reportagens, memes, paródias audiovisuais, comentários e postagens, entre outros.

O progresso tecnológico e a ascensão da Internet disponibilizaram novas ferramentas para os protestos; as manifestações atuais estão extremamente ligadas ao universo digital: eventos virtuais são criados para convocar as pessoas aos protestos, textos com diferentes perspectivas são circulados e imagens das manifestações se espalham rapidamente. Szaniecki (2007) afirma, por exemplo, que

os produtores de cartazes privilegiam os meios cuja velocidade de impressão acompanha a rapidez da contestação: o efeito inachevé é revelador da pressa das ruas, mas também é expressão estética de uma força política que não deseja acabar a revolução (p. 84-85).

³ Devido ao desenvolvimento gráfico e tecnológico, também podemos encontrar cartazes feitos de tecidos ou materiais plásticos, além do uso de partes impressas como letras, frases, ícones, imagens ou o próprio cartaz.

Os cartazes de papel se caracterizam por ter vida breve; logo após o uso, possivelmente serão eliminados. A digitalização os confere uma vida mais longa e atende às necessidades de velocidade, além da participação deles em diferentes textos. Ainda que cartazes de papel sejam muito usados nos protestos, a tecnologia digital cria novas possibilidades de produção de textos que também serão parte das manifestações. Entre tantas possibilidades, o meme obteve grande destaque como um dos textos-cartazes dos protestos recentemente.

Pereira (2017), através de uma abordagem mais discursiva e semiótica, configura os cartazes como “gêneros de protestos”, localizando o meme como um gênero de recurso digital ou, como Szaniecki (2007) coloca, um cartaz digital. Uma das definições dadas para os gêneros de protestos conceitua que eles são discursos multimodais, portanto fazem uso de recursos semióticos diferentes incluindo ferramentas digitais. Esses recursos são utilizados para “convencer pessoas a participarem de protestos” além de serem “espaços de reclamações onde as pessoas podem expressar seus sentimentos e angústias” (PEREIRA, 2017, p. 40. Tradução minha).

Memes da Internet e a discussão de política

Como já discutido, estas novas amostras de textos são possíveis devido às novas tecnologias — avanços na programação binária, aplicativos (texto, som, imagem, animação, etc.), dispositivos digitais, conexão com a internet e novas técnicas (clique, cortar, colar, arrastar, etc.) — e a um novo

ethos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Este é explicado pelo fato de esses novos letramentos (ou multiletramentos) serem mais participativos, colaborativos e distribuídos, ao mesmo tempo que são menos individualizados, “autorados” e regrados. Constitui-se, assim, uma nova mentalidade, em que maximizam-se relações, diálogos, redes e dispersões, a livre circulação de informação e uma nova cultura: os *remix* que “fazem novos significados a partir da recombinação de componentes” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 12, tradução minha).

Inseridos nessa cultura do *remix*, os memes se baseiam em processos que relacionam diferentes textos, permitindo que novos significados sejam construídos. Os memes recontextualizam textos, criando espaços ricos para a pluralidade discursiva de diferentes atores, lugares e até mesmo épocas. Nesse cenário, é possível explorar essa multiplicidade, buscando uma compreensão crítica dos significados ali mobilizados.

O conceito de “meme” tem origem nos estudos biológicos e foi primeiramente pesquisado e nomeado por Richard Dawkins (1976) em seu trabalho “O Gene egoísta”. O biólogo conceituou meme como uma unidade de transmissão cultural, aproximando-o da ideia de gene; muitas pesquisas basearam-se nessa ideia, gerando os estudos meméticos. Mesmo que Dawkins seja considerado o pai dos memes, ele não tinha em mente o universo digital e a Internet naquela altura; os conhecidos memes da Internet não são exatamente o mesmo que os memes biológicos.

O termo meme foi emprestado de Dawkins para nomear novas produções textuais. O fenômeno está sendo estudado recentemente e ainda não há consenso sobre o que seria exatamente um meme da Internet. Limor Shifman (2014), por exemplo, explica-o como “um grupo de unidades de conteúdo digital que compartilham características de conteúdo, forma e/ou posição comuns” (p. 177, tradução minha). Já Milner (2012) é mais específico quanto ao conceito: memes seriam “artefatos multimodais em que imagem e texto estão integrados para contar uma piada, fazer uma observação ou desenvolver um argumento [...]” (p. 16, tradução minha). Ainda que com definições diferentes, a velocidade de compartilhamento é comum entre os dois teóricos (e com a ideia original de Dawkins também) e é fator importante para os protestos nas ruas.

A partir dessas definições podemos entender o meme como um gênero do discurso, uma configuração textual com suas particularidades estéticas e retóricas. Assim como previsto pelo filósofo russo Bakhtin (2000), os gêneros discursivos não são imutáveis; portanto, diferentes configurações para os memes são possíveis de se encontrar. A sociedade informacional transforma com frequência suas produções textuais e cria novos textos e gêneros, tanto pela criatividade humana quanto pelo amparo tecnológico.

O analista do discurso Fairclough (2003) diz que “nós podemos distinguir diferentes gêneros como diferentes formas de (inter)ação discursiva [...]” (p. 26, tradução minha). O estudioso conceituou o gênero como uma forma de ação, uma ação que acontecerá na e por meio da linguagem. Em

suas palavras: “gêneros são especificamente o aspecto discursivo das formas de ação e interação no curso dos eventos sociais [...] quando analisamos um texto ou uma interação em termos de gênero, estamos buscando como isso se configura e contribui para a ação social e a interação em eventos sociais [...]” (p. 65, tradução minha). Os gêneros são parte de um elemento social — o Discurso — que se associa com outras áreas da vida social, constituindo uma prática social⁴.

Temos, portanto, os memes como gêneros do discurso que são uma das formas de agir que os manifestantes encontram para construir seus protestos. Dessa forma, não só através dos memes, mas dos mais diversos elementos mobilizados em uma manifestação, os textos passam a congregiar formas de ação (ou os gêneros discursivos) com uma temática política que está presente em uma manifestação social, principalmente por serem veículos de pensamentos e ideologias que podem ou não estarem empoderadas, e serem dominantes ou não. Há diferentes formas de conceber a ação (política); Arendt (2008), por exemplo, faz um brilhante trabalho procurando explorar as mais diversas perspectivas quanto a ação — uma das três condições humanas (labor, trabalho e ação). Tomar os memes como uma ação política *per se* parece um tanto equivocado; no entanto, eles funcionam muito bem como uma forma de participação política e, discursivamente, podem ser lidos como formas de ação, uma vez que sejam considerados gêneros do discurso.

⁴ Neste artigo, por exemplo, a prática social de protestar ou manifestar.

Em seu estudo sobre os memes da Internet, Shifman (2014) explora os memes como formas de participação política, nominando-os como “political memes”. A pesquisadora diz que:

enquanto alguns memes políticos são vistos de uma forma humorística, outros são extremamente sérios. Mas indiferente de seu encadeamento emocional, os memes políticos dizem respeito a questionar — participar em um debate normativo sobre como o mundo deveria ser e o melhor caminho para se chegar lá (p. 120).

Shifman também defende que as percepções do que constituiria a participação política têm-se modificado na sociedade atual, incluindo práticas mais comuns como comentar em blogs políticos ou postar piadas a respeito de políticos.

Assim, a Internet e as novas mídias são formas mais convenientes e estimulantes para a participação; e, como temos uma linguagem diferente nesses meios que se configura como um idioma da juventude, a participação dos jovens (que Shifman coloca como os menos prováveis a participar da política mais clássica) se torna mais possível e significativa. Mesmo fora do espaço escolar tradicional, os jovens estão convivendo e, assim, consumindo e participando de formas não convencionais de política.

Shifman ainda propõe uma divisão em três funções interconectadas que são possíveis de se encontrar nos memes políticos: (1) Memes como formas de persuasão ou argumentação política; (2) Memes como movimentos de base; (3) Memes como modos de expressão e discussão pública. O primeiro prioriza as possibilidades de influência dos memes;

o segundo, o papel desses textos em conectar o pessoal e o político para empoderar ações coordenadas dos cidadãos; e o terceiro, lida com o fluxo de memes como comentários a eventos passados, promovendo um espaço para a pluralidade de vozes.

As recentes manifestações que aconteceram no Brasil (e no mundo) inspiraram a criação de diversos memes que podem ser considerados memes políticos. Devido a sua estrutura interdiscursiva e textual, a leitura desses pequenos textos depende muito de conhecimentos prévios do leitor. A comparação entre os governos de Collor e Dilma na figura 1, por exemplo, é representada pelo número de aprovação de seus governos associado a respectiva foto de cada um dos presidentes, sem a citação de seus nomes ou do motivo da decadência do primeiro. O texto convoca o leitor a participar das manifestações, equiparando a situação atual com um acontecimento político anterior.



Figura 1: Collor vs. Dilma⁵

⁵ Disponível em: <http://portaldomagrau.com.br/wp-content/uploads/2015/08/FORA-02.jpg>.

Esse meme representa muito bem as funções propostas por Shifman. Ele percorre por informações e eventos passados e presentes, persuadindo seu leitor a participar do movimento ali proposto além de mobilizar vozes de entidades estatísticas pela presença dos índices de aprovação e a voz do povo (assim escrito no texto) por exemplo. No entanto, as vozes estão reunidas ali para um mesmo objetivo, a participação na derrubada da presidenta e não para a fomentação de um debate.

A comparação de Dilma e Collor também se estende na comparação dos manifestantes que lutaram/lutam contra esses presidentes. Na figura 2, por exemplo, as imagens escolhidas não são das manifestações atuais, mas sim do movimento dos Caras Pintadas que lutavam pelo impeachment do presidente Collor. Nesse meme, os jovens de hoje são comparados aos jovens do passado e convocados às ruas para lutarem como seus antecessores (e conseguirem o que querem).



Figura 2: Caras pintadas⁶

Esses são dois exemplos que mobilizam informações da política do país e buscam mobilizar os jovens para a participação política nas ruas. No entanto, pode-se observar durante esses protestos que os cidadãos estavam bem divididos e nem todos concordavam com o que acontecia. Assim, os memes também foram usados para expressar visões contrárias à luta proposta nos anteriores. A figura 3, por exemplo, relaciona e ironiza o motivo da manifestação — a corrupção — com atos corruptos da CBF cujas camisetas seriam uma espécie de uniforme para os manifestantes.



Figura 3: Corrupção e CBF⁷

Construções contendo ironias são muito comuns nos memes uma vez que eles também mobilizam o humor. É possível encontrar diversas fotos de cartazes carregados durante a manifestação que foram modificados e transformados em memes. Esses “novos cartazes” buscam desconstruir

⁶ Disponível em: <https://asetimaaula.wordpress.com/2013/10/12/historia/>

⁷ Disponível em: <http://www.blogdaflal.com/2015/03/minha-manifestacao-de-sofa.html>.

o que ali havia originalmente. As manifestações contra a presidenta, por exemplo, mostraram um latente discurso de ódio e repulsa em relação à figura presidencial e ao seu partido⁸. Muitos se reuniram por essa emoção, mas muitos outros se posicionaram contra como é possível ver na figura 4 a seguir.



Figura 4: Cartaz e meme⁹

⁸ Há, por exemplo, diversos cartazes que produzem representações pejorativas da presidenta como a transmutação de seu corpo em um rato, representações como uma criminosa ou mentirosa e até mesmo como bonecos enforcados.

⁹ Primeira imagem disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/30082-protesto-pede-impeachment-de-dilma#foto-452749>.

Segunda imagem disponível em: <http://noticias.terra.com.br/eleicoes/pedidos-de-intervencao-militar-viram-piada-na-internet,91fa7fa977179410VgnVCM10000098cceboaRCRD.html>.

Na imagem original temos o pedido de saída da presidenta tanto pelo vocábulo “impeachment” quanto pelo “fora Dilma”. O cartaz em segundo plano justifica a saída da presidenta pelo sangramento do país, atribuindo a culpa dos problemas sangrentos do Brasil à Dilma¹⁰. O meme é criado em cima da imagem original, criticando a posição defendida nos cartazes dos manifestantes: a manifestante é categorizada como uma pessoa que precisa de tratamento psiquiátrico e educacional. Essa é uma importante função do meme político que permite o posicionamento de vozes distintas.

Um último exemplo de meme político está representado na figura 5. Este trabalha a política tanto como sistemas de governo quanto como as construções sociais de poder, mobilizando conhecimentos das estruturas governamentais e de pessoas públicas que podem ser representantes dessas posições se estendendo até quais posições o leitor poderia ou não tomar.

¹⁰ Aqui, já temos indícios de um discurso de ódio.



Figura 5: Posições políticas¹¹

Este meme é parte de uma página no *Facebook* voltada para política: [facebook.com/vamosobrepolitica](https://www.facebook.com/vamosobrepolitica). Nele, temos um exemplo das novas formas de participação política comentada por Shifman, os blogs políticos. Nessa página é possível encontrar diversas postagens que procuram esclarecer seus leitores sobre assuntos políticos e uma das formas encontradas por ela é o uso do meme para a conscientização política.

Aqui temos um bom exemplo que pode representar um momento de ensino-aprendizagem (sobre política) em um espaço não formal, levando o leitor a construir conhecimentos sobre sistemas de governo e importantes figuras

¹¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/vamosobrepolitica/photos/pb.601549369931419.2207520000.1455401745./908182329268120/?type=3&theater>.

relacionadas à política. No meme, temos diferentes figuras sendo categorizadas politicamente, levando o leitor a acionar seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Para um leitor não familiarizado com o universo político, esse meme pode provocar o interesse na pesquisa para a construção de conhecimentos políticos necessários que permitam a leitura significativa do meme.

Considerações Finais

Apesar de este artigo não se destinar a uma análise discursiva aprofundada dos memes apresentados¹², eles claramente ilustram as funções que os categorizam como memes políticos e, conseqüentemente, como formas de participação política. Os textos trazem diferentes informações políticas e abrem espaço para discussão e construção de conhecimentos relacionados a essa esfera. Uma vez que a política é pouco discutida nas escolas, esses memes podem ser vistos como potenciais espaços não formais de educação política.

Os memes não estão formalmente presentes no espaço escolar tradicional, mas fazem parte da vida de muitos jovens que utilizam as redes sociais. Os memes da Internet são, portanto, bons canais de informação entre esse público que não é visto como muito participativo politicamente. Mesmo que as informações estejam dispostas para a rápida

¹² Ver Pereira (2017) para uma apreciação mais profunda dos memes como textos de protesto.

visualização, os textos revelam que sua produção depende de um conhecimento político prévio e tenta transmiti-lo aos seus leitores. A leitura, principalmente em cenários de estranhamento em que o leitor tenha que buscar mais informações para a compreensão do texto, pode contribuir para que os sujeitos se conscientizem politicamente e possam agir, tanto pelo compartilhamento dessas ideias quanto pela criação de novos memes.

No entanto, os memes sozinhos não dão conta da prática social de protestar; eles são apenas uma das formas de participar. Funcionam muito bem como espaços para a presença de vozes diferentes e divergentes, além de mobilizar seus leitores ao engajamento político, caracterizando uma forma de participação política. Ainda assim, é necessário que haja, por exemplo, a saída a espaços públicos para uma ação política mais efetiva, que ainda não está (formalmente) presente nas escolas apesar de participar da vida dos cidadãos. Além do mais, é preciso ressaltar a participação da escola e dos professores na formação educacional como figuras mediadoras que auxiliam na leitura crítica e na construção de significados que esses textos populares possam carregar e construir.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução MEDEIROS, C.A. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DAWKINS, R. Memes: os novos replicadores. In: *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 325 – 343.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *A new literacies samplers*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

MILNER, R. M. *The world made meme: discourse and identity in participatory media*. University of Kansas. Unpublished PhD dissertation, 2012.

SHIFMAN, L. *Memes in Digital Culture*. Massachusetts: The MIT Press, 2014.

SZANIECKI, B. *Estética da multidão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PEREIRA, P. H. *Protesting genres: semiotic representations of 2015 Brazilian demonstrations*. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado não publicada, 2017.

PRETTO, N L.; SILVEIRA, S.A (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROJO, R. & MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVEIRA, S. A.; BRAGA, S.; PENTEADO, C. (Org.) *Cultura, política e ativismo nas redes digitais*. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 15-29.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

INDÍGENAS POR ELES MESMOS: ENGAJAMENTO, ORALIDADE E ESCRITA NA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA

Rosiler Santos Silva

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar um breve panorama e alguns aspectos que compõem a literatura de autoria indígena. Refletimos em especial o engajamento sociocultural e político dos envolvidos nesse fazer literário e a estreita relação do texto escrito com a oralidade, a partir da visão dos próprios escritores/as. Com isso, pretendemos nos desvestir, na medida do possível, de referências externas, buscando as vozes dos/as escritores/as e teóricos/as indígenas para também embasar o texto. Para isso foram trazidos, entre outros, os/as escritores/as indígenas Daniel Munduruku (2011, 2017), Eliane Potiguara, Graça Graúna (2012, 2013), Olívio Jucupé, Edson Brito Kayapó (2011) e Davi Kopenawa (2017).

Palavras-chave: literatura-indígena. Oralidade-escrita. Engajamento.

INDIGENOUS FOR THEMSELVES: ENGAGEMENT, ORALITY AND WRITING IN THE INDIGENOUS AUTHORITY LITERATURE

Abstract: This article aims to present a brief overview and some aspects that compose the indigenous authorship literature. We reflect mainly on the sociocultural and political engagement of the involved people in their literary making and the close relationship between the written text and orality, from the view of the writers themselves. With this, we intend to undress, as far as possible, external references, seeking the voices of writers and indigenous theorists to base the text. For this, the indigenous writers Daniel Mun-

duruku (2011, 2017), Eliane Potiguara, Graça Graúna (2012, 2013), Olívio Jecupé, Edson Brito Kayapó (2011) and Davi Kopenawa (2017) were brought in.

Keywords: Indigenous literature. Orality-writing. Engagement.

Introdução

Por mais de 500 anos, os povos indígenas foram desrespeitados, vilipendiados, tendo seus territórios invadidos e usurpados sem o menor receio. O período colonial não atuou só no processo de povoamento de dominação, mas também de soberania epistemológica, se constituindo em uma relação desigual que suprimiu muitas formas de saber próprio desses povos. Esse processo é chamado por Grosfoguel (2007) como racismo epistêmico, onde os conhecimentos não-ocidentais são considerados como inferiores aos conhecimentos ocidentais, ou seja, os saberes tradicionais dos indígenas formam anulados, não só em períodos sob o comando Português, mas também em dia atuais.

A história oficial do Brasil, através dos livros didáticos e da literatura especializada, se organizou de forma a invisibilizar as contribuições e influências indígenas na formação e cultura brasileira, por entender que estes eram povos sem cultura e despidos de qualquer possibilidade de civilizar-se. Entretanto, basta observar para perceber traços indígenas em todas as esferas que constituem o país, a exemplo da música, culinária, medicina, nomes próprios e nas manifestações literárias. É justamente sobre o campo literário que esse texto irá percorrer — campo ou/e movimento que tem se identificado como literatura indígena. Esse fazer literário

incorpora toda a cosmologia indígena, bebe da imensa e simbólica fonte dos mitos, cantos, poemas e saberes ancestrais, que mesmo entrando em um processo de transcrição, editoração e publicação, é fortemente marcada por narrativas com traços de oralidade, e que se coloca como instrumento de conscientização, formação, força e liberdade.

Edson Brito Kayapó (2011) afirma que, com essa literatura, abre-se a possibilidade de revisão da história dos indígenas no Brasil, pois ela dialoga com campos da antropologia, história, sociologia e ao mesmo tempo valoriza as tradições, cultura e experiências desses povos. Com isso, pretendemos nos despir, na medida do possível, de referências externas, buscando as vozes dos/as escritores/as e teóricos/as indígenas para também embasar o texto. Assim, apresentaremos nossas reflexões basicamente em dois tópicos: no primeiro, apresentaremos um breve panorama e aspectos da literatura indígena escrita no Brasil. Já no segundo discutiremos a relação da oralidade e a escrita, questões fundantes nessas narrativas. Para isso nos embasaremos entre outros, nos escritores indígenas Daniel Munduruku (2011, 2017), Eliane Potiguara, Graça Graúna (2012, 2013), Olívio Jecupé, Edson Brito Kayapó (2011) e Davi Kopenawa (2017).

Ressoando vozes: aspectos da literatura indígena

O etnocentrismo age no apagamento do outro, desconsiderando-o enquanto sujeito sociocultural e político, desprovido de qualquer noção de humanização. Esse processo se dá na operacionalização de um pensamento hegemônico que privilegia uma política de identidade branca e ociden-

tal. A sacralização e normalização desse domínio, no Brasil, assim como na América Latina, segundo Grosfoguel (2007), se processa com a colonização no final do século XV, renomeando essas nações com a cosmologia cristã, caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio e subalternizados. Os indígenas foram vistos, a partir do processo de catequização por parte dos portugueses e jesuítas, como desprovidos de cultura e crenças, caracterizados como canibais, preguiçosos e selvagens, além de terem suas terras usurpadas. Embora não seja a única responsável, a literatura influenciou decisivamente na perpetuação desses estereótipos, ao cunhar expressões como “bom selvagem” e “herói mítico nacional”, construídos, ambos, no Romantismo Brasileiro — 1836 a 1881 - especialmente pelos escritores Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e José de Alencar, que reproduziu a ideia de que o indígena era um ser predisposto à transculturação e fácil de manobrar, justificando assim, os processos de opressões.

A literatura indígena se junta a outros movimentos para dizer que, apesar dos esforços da cultura eurocêntrica em tentar apagar as contribuições dos povos indígenas em vários campos sociais, estão vivos e lutando para reaver a demarcação e posse das suas terras, assim como o reconhecimento de uma educação e cultura diferenciada que lhes garantam um “lugar no mundo”. Nesse sentido, a escritora Graça Graúna revela que “apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam. O seu lugar está reservado na história de um outro mundo possível” (GRAÚNA, 2013, p. 55). A autora denuncia em seu texto *Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em*

aberto (2012) os esforços da classe dominante em colocá-los à margem da sociedade brasileira e a negação da FUNAI em conceber a existência de 315.180 indígenas que vivem nos centros urbanos, assim como não contabiliza juntos aos demais os 394 no Rio Grande do Norte e os 314 Piauí indígenas autodeclarados. Contudo, ela afirma que apesar da cegueira da FUNAI, os indígenas estão aqui e não ficarão invisíveis. O censo demográfico do IBGE, em 2010, ratifica isso ao dizer que no Brasil existem 230 povos indígenas, totalizando 817.96 e que houve um acréscimo da população indígena no Nordeste (agora com 208.691 indígenas), além disso, com 180 línguas diferentes. Esse cenário mostra uma contranarrativa destes povos face aos processos de violação. Assim reflete Graúna:

Esse processo refere-se à reafirmação identitária de grupos étnicos que diante de circunstâncias históricas foram impedidos de assumir sua identidade e que por razões também históricas consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura (GRAUNA, apud BANIWA, 2006, p. 4).

A literatura indígena, aqui entendida como a produzida por autores e autoras indígenas, aldeados ou não, por que como diz Graça Graúna (2012, p. 3), “viver na cidade grande não nos faz menos indígenas”, nasce nesse cenário como uma forma de resistência às narrativas brancas que silenciaram as vozes sociais, os saberes ancestrais, memórias e processos de alteridades dos povos indígenas. Munduruku (2017) diz que aqui se traduz um importante lugar de fala, nesse caso é o corpo indígena que fala, ou seja, a escrita faz parte do que ele é, um indígena. Portanto, a literatura indígena é um *lócus* de mobilização e confluências de vozes, *corpus* a

história do povo nativo, só que agora vivida e interpretada pelos povos nativos, o que faz dela uma significativa estratégia de produção e divulgação dos discursos identitários, possibilitando processos de reescritura sociocultural dos indígenas. E essa reescrita parte da capacidade de testemunhar suas experiências em confluências com as histórias e memórias dos mais velhos, questão muito bem empreendida por Graça Graúna:

[...] a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Notadamente, uma literatura que congrega vozes, que fora extraviada por algum tempo, necessita estar em vigilância e (re)afirmando sua função política e literária. Então, a literatura indígena, na visão de Eliane Potiguara (2017), também tem um papel de resgate, preservação cultural, memória e fortalecimento das cosmovisões étnicas. Os escritores em atuação devem incentivar as gerações futuras a aprender a educação bilíngue desde sempre, porque assim conseguem criar mecanismos para resolver as complexidades e conflitos internos e externos. Corroborando com Potiguara, Edson Brito Kayapó (2011) explana que o compromisso dos/as escritores/as indígenas é, principalmente, com a história ancestral, passado e o presente dos povos indígenas. Por isso que

essa prática autoral pode ser considerada uma potente fonte de valorização da identidade e da cultura, transformando-se em recursos didáticos, tanto nas escolas indígenas diferenciadas, quanto nas escolas convencionais espalhadas pelo Brasil, já que os brasileiros precisam entender os processos que levaram esses povos a serem apelidados de índios e o que está subjacente na história produzida pelos livros didáticos que os silenciaram por tanto tempo.

Muito embora desde os anos 80 os/as autores/as indígenas venham produzindo, só recentemente a literatura indígena passou a fazer parte dos estudos literários brasileiros — não se sabe se por esse motivo, o fato que volta meia é tema de discussão e questionamentos. Na opinião de Munduruku (2017), esse questionamento acontece porque querem enquadrar a literatura indígena nos moldes academicistas e ocidentais, não entendendo as especificidades das literaturas advindas das tradições ancestrais. A compreensão de Munduruku dialoga com Miriam Rabelo em *Enredo, feita e modos de cuidados* (2014), onde ela chama a atenção para a necessidade de usar outras epistemologias ou/e orientações teóricas para compreender a ética nos Terreiros, pois esta está assentada na sensibilidade e engajamento com o outro. Graúna afirma que as teorias universalistas não dão conta de entender a representação do negro e do índio na literatura, precisando de abordagens outras — abordagens que compreendam as complexidades das relações sociais dos povos que foram colonizados. Assim, “a expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto história, as nossas raízes” (GRAÚNA, 2013, p. 47).

Dessa forma a autora atenua para as epistemologias que rompem com etnocentrismo e com os efeitos provocados pelos racismo epistêmico na produção do conhecimento dentro e fora da academia. Nesse sentido, a literatura indígena, que exprime entre outras coisas, um sentido de resistência, o direito à palavra oral e escrita, denúncia o neocolonialismo, a opressão linguística e cultural ainda operante no país. Isso significa, que a rejeição que a literatura indígena sofre, em alguns espaços, tem a ver com o racismo e os processos de colonialidade presentes nas estruturas sociais do país, incluindo, as literaturas afro-brasileiras por possuírem uma característica de reafirmação de identidade e convocação para resistência à práticas que invisibilizam os grupos sociais. Munduruku nos chama a atenção justamente para esse processo: pensar a literatura como um conceito mais holístico, que abrange todas as formas de conhecimento vivenciado no cotidiano das aldeias:

É em função dessa compreensão que temos dado ao fenômeno da Literatura Indígena um *status* maior do que apenas a escrita. Para os indígenas, a escrita é apenas uma forma simbólica de representação. A dança é outra. O rito é outro. Portanto, compreender a Literatura Indígena é entender, também, que ela não pode estar presa a um conceito apenas. Ela é mais ampla. Mais dinâmica. Mais completa (MUNDURUKU, 2011, s. n).

Engajamento e panorama da literatura indígena

O manifesto literário indígena traduz uma postura dos povos indígenas frente à sociedade, uma forma de, como diz Kayapó (2011, s. n) mostrar que “estão vivos, ativos e reati-

vos, por mais que a história oficial e a própria literatura nacional tenham silenciado essa condição”. A literatura indígena é uma extensão da luta — pelo território, pela cultura, pela vida, então, não dá para desatrelá-la ao engajamento em processos políticos (KOPENAWA, 2017). Portanto, a escrita indígena é militante, comprometida com a causa de seus povos, ou seja, os autores/as estão envolvidos com organizações e redes que buscam melhoria dentro e fora do fazer literário.

Nesse sentido, é importante trazer algumas informações referentes ao cenário de relações e atuações de alguns autores. Assim, Daniel Munduruku coordenou o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual — INBRAPI, ONG criada em 2003 para promover a articulação dos povos indígenas brasileiros para a proteção do patrimônio cultural, visando à proteção dos conhecimentos tradicionais, associados ou não à biodiversidade e Diretor presidente do Instituto UKA — Casa dos Saberes Ancestrais. Eliane Potiguara é coordenadora de uma associação de apoio às mulheres indígenas — rede GRUMIN, sendo indicada em 2005 ao Prêmio Nobel da Paz (Projeto Mil Mulheres do Mundo). Olívio Jekupé é presidente da associação Guarani Nhe’ê Porã que apoia e divulga a cultura Guarani e organiza projetos na Aldeia Krukutu, em São Paulo. Cristino Wapichana coordena o Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas do Brasil — NEARIN, sediado no Rio de Janeiro, criado em 2003 com intuito de discutir temas relevantes sobre literatura indígena e direitos autorais, além de promover a qualificação de indígenas para o exercício profissional a partir da produção literária e, ainda, promover o Encontro de Escritores e Artistas indígenas. Além des-

ses, os indígenas estão envolvidos com suas associações e ONGs, estendendo diálogos com entidades de outras extensões tradicionais, a exemplo dos quilombolas, visto que o contexto atual continua a ser de perseguição. Há um parlamento com uma forte bancada ruralista que pressiona o governo para tomar suas terras, por isso os indígenas se articulam para se fortalecerem e a literatura permite que suas bandeiras cheguem mais longe.

Assim como qualquer movimento ligado às margens, que não tem o amplo apoio das grandes mídias, os/as autores indígenas vêm usando outros meios de comunicação, a exemplo da internet (blogs, sites, redes sociais...) como principal instrumento de divulgação das suas produções (livros, textos reportagens, eventos etc.), das ONGs que defendem as causas indígenas, além de ligá-los as redes nacionais e internacionais. Esses/as escritores/as são reconhecidos/as internacionalmente por sua militância e têm mantido contato com os demais povos ameríndios e outros povos espalhados pelo mundo. Vale dizer que esses/as escritores/as são oriundos de regiões diversas do país e, que boa parte, por razões diferentes moram em centros urbanos, entretanto com convergência de motivação para estarem produzindo literaturas engajadas e com objetivos pedagógicos, já que a situação das suas comunidades originárias está bem vulnerável. Há de se reconhecer que muitos dos livros, a exemplo de Karaíba — Uma História do Pré Brasil (2010), de Daniel Munduruku, Oré Awé Róirú A Ma Todas as vezes que dissemos adeus (2002), de Kaká Werá Jekupé e A terra é a mãe do Índio (1989), de Eliana Potiguara, que estão em circulação sobre os indígenas, entre os indígenas e não indígenas é fruto desse grande mo-

vimento literário e são produções importantes para se entender a identidade dos povos indígenas e da própria identidade brasileira.

A colaboração e divulgação coletiva é uma característica marcante entre os autores/as indígenas, um está sempre referenciando os outros, não só nas palestras, mas nos textos teóricos e, foi exatamente em uma entrevista que Munduruku (2017) informou que, fora as produções em parcerias com Instituições de apoio, eles/as têm mais de 150 títulos publicados e mais de 30 escritores/as. Segundo Guesse (2011), nas obras individuais, se destacam, além do próprio Munduruku, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, Yaguarê Yamã, Kanatio Pataxó, Rene Kithaulu, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Roni Wasiry Guará, Tiago Haki'y, Cristrino Wapixana, Elias Yaguakãg, Graça Graúna, Sulamy Katy, Kerexu Mirim, Lia Minapoty, Ely Makuxi, Edson Brito Kayapó, entre outros. Já na produção de autoria coletiva, podemos citar os povos: Gurani, Maxakali, Yanomami, Kiriri, Desana-ware, Satare-mawe, Kaxinawá.

As obras da literatura indígena, em sua maioria, são editadas como literatura Infante — juvenil, por isso são visualmente vivas e com ilustrações bem coloridas, feitas pelos próprios indígenas. Para estes indígenas, as ilustrações têm a mesma importância das histórias escritas, “muitos povos usam grafismos com elementos próprios de sua cultura, o que acaba sendo um elemento de diferenciação entre as etnias. São várias as funções dos desenhos” (KAINGÁNG, 2011, s. n). Segundo Munduruku (2017), o próprio mercado exige ilustrações em histórias para criança, e os indígenas já entenderam que precisam investir nesse processo, questão não

necessariamente difícil, já que desenhar é uma prática ancestral nas aldeias, sendo, nesse caso, “juntar a fome com a vontade de comer”, como diz o ditado. Ocupam espaço de visibilidade no campo das ilustrações, Uziel Guaynê, Yaguareê Yamã, Elias Yaguakãg, Cleomar Tahuare e Sbel.

Embora a própria estrutura racista da sociedade dificulte a expansão da literatura indígena, ela tem conseguido algum espaço, principalmente dentro da produção infanto-juvenil, em parte por incentivos de programas governamentais de compra de livros e a partir dos direitos garantidos legalmente aos indígenas brasileiros, como asseguram a Constituição de 1988¹, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Plano Nacional da Educação, de 2001 e a aprovação da Lei 11.649, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, mas também ao acesso a editoras privadas, exemplo da *A queda do céu* (2015), de Kopenawa e Albert, publicado pela Cia das Letras, a coleção *Mundo Indígena* (2016), em sete volumes bilíngues pela Hedra, e a coleção *Tembetá* pela Azougue Editorial.

Os autores e autoras indígenas, de uma forma geral, movimentam vários instrumentos para avançar no mercado editorial, nas universidades, levando em conta todo prospecto contemporâneo, mas sem perder suas raízes ancestrais,

¹ A constituição brasileira de 1988 reconheceu oficialmente a existência de línguas indígenas no Brasil e garantiu o direito à educação bilíngue. Como consequência disso, a partir da década de 90, escolas indígenas diferenciadas começaram a ser criadas em nosso país (GUESSE, 2014, p. 105).

ainda mais agora que, timidamente, está havendo uma aceitação de educação diferenciada e leituras interculturais.

Relação da escrita com a oralidade: olhar dos escritores indígenas a essa prática escritural.

Claro está que se estes povos fizeram apenas a “tradução” da sociedade ocidental para seu repertório mítico, correrão o risco de ceder “ao canto da sereia” e abandonar a vida que tão gloriosamente lutaram para manter. É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever — mesmo com tintas do sangue — a história que foi tantas vezes negada (MUNDURUKU, 2011, s. n).

Notadamente, a relação da escrita com a oralidade faz parte do *corpus* da literatura indígena. As narrativas, os cantos, mitos e poemas, antes transmitidos apenas pela oralidade estão sendo escritos por indígenas. Esse processo tem se dado de uma forma tranquila — pelo menos é o que se percebe nos depoimentos e falas dos autores da literatura indígena — até porque as vivências cotidianas nas aldeias não pararam por conta na introjeção desse tipo de escrita. As histórias, os mitos, os cantos continuam sendo contados oralmente, assim como os ensinamentos dos mais velhos aos mais novos.

Isso posto, algumas questões são importantes antes de “seguir caminho”, como dizem os povos de Terreiro:

A experiência com o tirocínio na disciplina *Língua e Cultura Indígena* do curso de Letras, UNEB/ Campus XIV, Conceição do Coité/Ba, e as discussões referentes à minha pesquisa

sobre educação quilombola possibilitaram perceber que os trabalhos acerca desses temas usam pouco escritores (poetas) como referência teórica, até no caso da literatura indígena, em que a maioria dos/as autores também são professores e críticos literários. E, mesmo que não fossem, ainda assim, teriam mais propriedade em analisar esses processos por partir do seu lugar de fala, que segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 90), “seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado [...]”. O que também seria um modo dos próprios escritores/as testemunharem suas experiências. Acredito que a ausência desses referenciais tem muito a ver com a forma colonizadora com que as universidades lidam com as literaturas não canônicas, precisando de epistemologias eurocêntricas para que os textos sejam legitimados. Portanto, e seguindo o desafio de pensar outras epistemologias, tomei a decisão de usar apenas teóricos indígenas, não para conceituar as sociedades orais e as escritas, mas para verificar como a oralidade e a escrita se relacionam nesse fazer literário.

É necessário pontuar que essa decisão nada tem a ver com a importância das obras e dos/as autores que discutem literatura indígena e as tradições orais, alguns, em particular me interessam muito, estarei, inclusive recorrendo em outros momentos. *Na Captura da Voz: As edições das narrativas orais* (2004), de Maria Inês de Almeida e Sônia Queiroz, foi um dos livros mais citados no Estado da arte que estou fazendo sobre o tema, além de ter me possibilitado uma compreensão maior sobre as discussões supracitadas. Outro trabalho importante é o *Shenipabu Miyui: literatura e mito* (2014), de Érika Bergamasco Guesse.

No ensaio *Literatura indígena e o ténue fio entre escrita e oralidade*, Daniel Munduruku (2011) relata que a escrita é uma prática recente no cotidiano dos 230 povos que vivem no Brasil. Os sábios, os conhecedores ancestrais, sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. No entanto, ele diz que “a memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente que se encontram para atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos que se perpetuam em novos rituais que abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história” (2011).

Para o autor, foi graças às memórias e aos ensinamentos ancestrais que muitos povos resistiram às violências impostas pelos colonizadores, quando estes invadiram seus territórios, roubaram suas identidades, desvalorizaram suas crenças e ensinamentos. Contudo, os resquícios do processo de colonização ainda impõem sofrimento e continuam, em moldes diferentes, tentando usurpar seus territórios e saberes. Por conta disso, os povos aprenderam que era necessário se apropriar de outras estratégias, manejar as mesmas tecnologias dos juruás, inclusive a escrita, para sobreviver às novas disputas. Munduruku diz que tanto ele como seus parentes (forma que eles se tratam, mesmo não sendo consanguíneos) estão cientes dos riscos dessa relação, e o *canto da sereia* não os assusta; não mais, por que diferente de outros tempos, a escrita dos “brancos” tornou-se um importante instrumento na conservação e continuidade das tradições indígenas. Assim ele explana:

É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever — mesmo com tintas do sangue — a história que foi tantas vezes negada. A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é [...] É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral” (MUNDURUKU, 2011, s. n).

Dessa forma a linha tênue entre oralidade e escrita serve muito mais como processo necessário de transformação e atualização da memória e dos saberes do que possibilidade de ruptura, como muitos teóricos teimam em acreditar. Pensar em ruptura é se fechar para os processos interculturais e negar os hibridismos que os povos que foram colonizados estão suscetíveis. Portanto, usar a escrita do seu fazer literário de forma nenhuma é negar a tradição oral, até por que a escrita é só uma entre tantas tecnologias disponíveis, em que a memória tem buscado se apropriar com a intenção de se manter viva. Assim, “é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais” (MUNDURUKU, 2011, s. n).

Kayapó (2011) defende que muito da visibilidade dos movimentos de resistência dos povos indígenas é oportunizada pela literatura escrita, e a impressão que se tem com isso é que só agora os leitores e editoras estão conhecendo,

de fato, os povos indígenas ou, pelo menos, suas histórias e modo de vida. E isso lhes dá a oportunidade de contribuir para revisar a história do Brasil, no que se refere, principalmente, aos povos originários. Para o autor, está claro que a escrita é apenas uma das formas de representação simbólica da cultura indígena. A partir dessa reflexão surgem algumas questões importantes para o avanço nesse processo. Kayapó pontua três aspectos:

A literatura indígena na sua expressão escrita pode ser visualizada enquanto convergência de três aspectos: é uma forma de representação da cultura indígena; é também uma forma de redescoberta do Brasil (conforme a nossa ótica) e é uma possibilidade de reencantamento de um mundo em crise. Os três aspectos devem apontar um caminho de valorização/afirmação da cultura dos povos indígenas, desmontando o preconceito histórico a nós atribuído (KAYAPÓ, 2011, s. n.).

Olívio Jekupé é um indígena do povo Guarani que também se destaca no cenário dos escritores indígenas que, para ele, literatura *nativa*, pois prefere se distanciar radicalmente das produções que sempre desvalorizaram a cultura do seu povo. Trago aqui dois trechos da entrevista concedida a Francis Mary Rosa para a revista *Ponto de Interrogação*, que considero bem elucidativos da forma como o autor vem refletindo sobre a prática escritural dos indígenas. Na primeira, o autor é questionado se ele acredita na perda de algo no processo de transcrição das narrativas ancestrais. Ele responde da seguinte forma:

Bom, a oralidade eu vejo como algo muito importante, e sei do valor que ela tem pras comunidades indígenas, mas antes não existia a escrita nas aldeias, por isso com a escrita dentro das

aldeias, as pessoas começaram a escrever também, vejo que tanto a oralidade, quanto a escrita é importante dentro das aldeias. Sei que muitas coisas da oralidade se perdeu nesses séculos, por isso a escrita surge como um complemento, onde podemos registrar nossas histórias e não deixar com que ela morra, por isso temos que usar dentro da aldeia a oralidade e a escrita como forma de defesa. Por isso com a escrita podemos registra muitas coisas, até os cantos, as histórias e até acontecimentos atuais, como mortes de indígenas, ou sobre demarcação, que aliás temas difícil de ser publicado pelas editoras (ROSE, 2014, p. 188).

A segunda traz, justamente, a questão da construção da identidade do autor, em meio às influências e confluências a partir da relação da sociedade de tradição oral, do qual ele é originário, com o processo de escolarização baseada na valorização da tradição letrada e ocidental. A resposta de Jekupé dialoga com as perspectivas de deslocamento, Interculturalidade e auto-sustentação que o universo indígena trabalha, tanto na literatura como na educação escolar indígena. Se-que sua resposta na íntegra:

Temos nosso mundo, mas o outro mundo existe e não temos como deixar ele de lado, a não ser que todos fossem embora do País e nós indígenas vivêssemos sozinhos por aqui, mas isso é impossível e por isso temos que aprender a viver com esses dois mundos, a oralidade e a escrita, pois do contrário acredito que sem ela hoje seremos mais destruídos, pois a escrita dos não indígenas temos que saber usar dela como nossa arma de defesa (ROSE, 2014, p. 189).

Ao meu ver, Jekupé concebe a literatura escrita indígena como um fato dado da sociedade contemporânea e do qual as sociedades tradicionais não podem refutar, pois com

as novas disputas que têm se configurado, ela se transforma em uma grande aliada dos indígenas.

Os últimos textos de Potiguara demonstram essa preocupação e, por isso, a autora tem explanado a necessidade dos indígenas se apropriarem das tecnologias, na medida em que vários povos, a exemplo do México e do Panamá, dialogam tão bem com as tecnologias e os saberes tradicionais, que acabam por ser precursores na imprensa e na literatura indígena. Com isso, mesmo que seja um desafio, é urgente que os povos indígenas do Brasil se insiram na sociedade de informação. Reflete a autora:

[...] A cultura tradicional sofre evoluções com o modernismo e tecnologias. Essas tecnologias devem ser usadas como ferramentas para a defesa dos direitos indígenas. Desenvolvimento para povos indígenas deve ser um processo que coaduna cultura tradicional e novas tecnologias e novas esperanças [...]. Diante do mundo moderno e de alguns aspectos maléficos da neocolonização e globalização, se reforça que é necessário o registro escrito, realizado pelos próprios indígenas como uma medida de precaução e cuidado para que o “contar” e historiografia indígenas não caiam no domínio público, ou que terceiros ou instituições sejam beneficiados nos aspectos financeiro, histórico e moral pelos direitos autorais (POTIGUARA, 2012, s. n).

A receptividade aparente nos discursos dos autores/as, em relação à prática escritural dão conta dos deslocamentos, alteridade e misturas de tendências que são características próprias da contemporaneidade. Além disso, falar das experiências de deslocamentos que os indígenas passaram ao terem que sair das suas aldeias para completar seus estudos

na cidade, através de livros, possibilita discutir as memórias do seu povo, transformando em auto-história. Atrevo-me a colocar o poema de Graça Graúna (2017, s. n) para elucidar o que parece

Escrevivência

Ao escrever,

dou conta da minha ancestralidade;

do caminho de volta,

do meu lugar no mundo.

Considerações finais

O colonialismo essencializou os sujeitos instituindo formas de exclusão e supressão das suas subjetividades, imprimindo sentido que até hoje se perpetua nas sociedades, inclusive nas instituições de ensino. As Universidades sempre priorizaram as epistemologias eurocêntricas e etnocêntricas, excluindo os saberes produzidos pelos povos tradicionais, camponeses, subalternos urbanos e rurais, oriundos de periferias. A presença da literatura indígena, assim como a negra, suscita questionamentos sobre as narrativas e discussões privilegiadas, abrindo fissuras para a entrada de outras epistemologias, outras leituras que mobilizam as diferenças, consideram as especificidades do fazer literário dos povos tradicionais e priorizam a descolonização das relações dos grupos sociais subalternizados.

Nesse sentido, a literatura indígena é um instrumento para que os povos indígenas reflitam acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra si próprios, mas é também uma forma de dar boas novas, de acreditar que a partir da desconstrução dos estereótipos, um mundo melhor

será possível. O fazer literário indígena mobiliza vozes marcadas pela exclusão, silenciamentos e promove (re)encontros de sujeitos, sentido e memórias, estabelecendo relações entre a oralidade e a escrita. E essa relação se dá na prática escritural e literária, fortalecendo a cultura e a identidade dos povos originários, à medida que as publicação dos livros contém as histórias coletadas dos detentores dos conhecimentos ancestrais, por escritores também indígenas que cuidadosamente (re)apresentam aos não indígenas, os indígenas, com seus valores, hábitos culturais e práticas tradicionais.

Por fim, é importante dizer que apesar de ser uma produção pouco divulgada e difundida, os escritores/as indígenas estão publicando consideravelmente, tanto individual quanto coletivamente, e estão crescendo a cada dia. Para além disso, esse processo tem mobilizado pessoas, organizações, movimentos diversos em torno da causa indígena, seja na luta pelo território, na manutenção e valorização da sua cultura ou garantia de uma educação de fato diferenciada, tornando a literatura indígena um potente dispositivo para esses povos.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

FERREIRA, Maria das Graças. *O direito à literatura indígena*. 2009. Disponível em: <http://ggrauna.blogspot.com/2009/04/o-direito-literatura-indigena.html>. Acesso em: 01 mar. 2011.

GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *Educação&Linguagem*. v. 15, n. 25, p. 266-276, jan.-jun. 2012.

GROSGOUEL Ramón. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*. Trad. Flávia Gouveia. Disponível em: < cipcs2018.wixsite.com/icipcs/comunicadores>. Acesso em: 25 de Fev. 2018.

GUESS, Érika Bergamasco. Vozes da floresta: a oralidade que (re)vive na escrita literária indígena. *Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*. n. 12, p. 104-121, jul. dez 2011. Londrina.

GUESSE, Érika Bergamasco. *Shenipabu Miyui: literatura e mito*. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Araraquara/SP: UNESP, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Literatura indígena e o ténue fio entre escrita e oralidade*. 2011. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2014/12/literatura-indigena-e-o-tenue-fio-entre.html>. Acesso em: 1 de Mar. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Daniel Munduruku reflete sobre a Literatura Indígena. Youtube. 12 de Jul. 2017. (11m47s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SNiCVnf8uCg&t=19s>> Acesso em: 14 de Mar 2018.

POTIGUARA, Eliane. *La tinta y la palabra de la tradición oral a la escrita en lengua indígena y en las adaptadas*. 2012. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/04/eliane-potiguara-escritora-poeta-e.html>>. Acesso em: 1 de Mar. 2018.

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

RABELO, Miriam C. M. *Enredos, feitura e modos de cuidado*. Dimensões da vida e da convivência no candomblé. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 233-274.

ROSA, Francis Mary. Olívio Jekupé: etnia e tradição na escrita de um povo: entrevista com o escritor Edson Brito Kayapó. In: Revista

Pontos de Interrogação. Arquivos e testemunhos sobre língua, cultura e modos de vida indígena Vol. 4, n. 2, jul. dez. 2014, p. 185. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br>.

KAYAPÓ, Edison Brito. *A literatura indígena é um conhecimento ancestral*. Disponível em: <http://caravanamekukradja.blogspot.com/2011/01/literatura-indigena-e-um-conhecimentoaancestral/>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

KAYAPÓ, Edson. Importância da Literatura Indígena. *Youtube/ Instituto UKA*. 19 de Jun. 2016. (4m27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>. Acesso em: 14 de Mar 2018.

KAINGÁNG, Vãngri. *Ilustração na literatura indígena*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/blogs/estadinho/wp-content/uploads/sites/580/2011/07/esto2_0405-2.jpg>. Acesso em: 14 de Mar 2018.

KOPENAWA, Davi. *Literatura indígena: vida, luta, cultura*. 2017. Disponível em: < <http://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1826-literatura-ind%C3%ADgena-vida,-luta,-cultura.html>> Acesso em: 01 de Mar. 2018.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

REDAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO

Tânia Pinto dos Santos Souza¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo verificar se, no ensino de Matemática, a escrita é utilizada para o desenvolvimento do raciocínio bem como na de aquisição dos conteúdos e conceitos matemáticos. E de que forma, se é utilizada, pode produzir efeitos e sentidos na compreensão da linguagem matemática. Para fundamentar a pesquisa, buscaram-se referenciais teóricos relevantes da leitura e da escrita no ensino da matemática e construiu um breve histórico dos primeiros indícios da utilização dessa ciência na antiguidade. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo por compreender atividades de investigação como um processo de percepção e explicação das relações sociais e sua dinâmica. Verificou-se que a leitura na sala de aula de Matemática é pouco utilizada e que a escrita dos conceitos e códigos matemáticos utilizados na resolução de problemas veiculados à língua portuguesa se torna indispensável.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino de Matemática. Escrita Matemática. Resolução de Problemas.

¹ Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Especialista em Docência em Matemática pela W-Pós, Licenciada Especialista em Programação do Ensino pela ABEC, Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual da Bahia-UNEB. Atualmente, atua como professora de Matemática do Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano-CETEP-LNAB.

MATHEMATICAL WRITING: A PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL REACTION

Abstract: This article aims to verify whether, in the teaching of mathematics, writing is used for the development of reasoning as well as content acquisition and mathematical concepts. And how, if it is used, can produce effects and directions in understanding the language of mathematics. To support the research, sought-if relevant theoretical references of reading and writing in teaching mathematics and built a brief history of the earliest evidence of the use of this science in antiquity. The methodological approach is of qualitative nature for understanding research activities as a process of perception and explanation of social relations and your momentum. It was found that the reading in the classroom of math is little used and that the writing of concepts and mathematical codes used in troubleshooting served the Portuguese language becomes indispensable.

Keywords: Language. Teaching of Mathematics. Writing Mathematics. Troubleshooting.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância do desenvolvimento de textos matemáticos na resolução de problemas. É importante salientar que em termos de material que aborde a questão do letramento em Matemática é muito escasso em se tratando de produções brasileiras, porque o ensino de Matemática é visto pela maioria dos profissionais da componente curricular como simples expressões de cálculos sem vislumbrar as resoluções através do texto que represente o desenvolvimento do problema em questão. Diante das deficiências verificadas no ensino e na aprendiza-

gem de conteúdos matemáticos é notória a sua pobreza no que tange à escrita na resolução de problemas.

Inicialmente discutiremos o que é “Letramento Matemático”.

Segundo Goulart (2001, p. 10):

Estamos aqui entendendo as orientações de letramento como o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

Dessa forma, observa-se que Goulart faz uma pequena aproximação do conceito de letramento, mas Soares (2002, p. 2) nos traz um olhar bem característico no que tange ao letramento matemático atribuindo uma especial relação entre a leitura e a escrita quando afirma:

O estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita participam competentemente de eventos de letramento. O que está concepção acrescenta [...] é o pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de

inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 2).

Street (2010), afirma que a concepção de letramento, associada à escolarização, está transformando a rica variedade de práticas letradas em uma prática única já que a escola, estando separada de outros tempos e outros lugares, acaba por criar o que ele denominou de voz pedagógica. O autor argumenta que letrar-se não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo.

No que tange ao ensino de Matemática, podemos nos reportar a Street enfatizando que uma forma de verificar o aprendizado dos conteúdos se faz na descrição do desenvolvimento do raciocínio. E esse processo se desenvolve a partir da leitura e da escrita. Essa é a grande dificuldade dos discentes quando se veem diante da resolução de problemas matemáticos. Falta-lhes o hábito da leitura que de forma consequente não lhes favorece ao bom desenvolvimento da escrita de suas ideias para a solução dos problemas.

É sabido de todos os interessados e estudiosos no ramo da Matemática e em especial da Educação Matemática, que há uma multiplicidade de possibilidades de realização da mediação do conhecimento matemático e seus conteúdos aliados, porém, trabalhando estritamente no que diz respeito à resolução de problemas, o professor muitas vezes não se apropria de objetos significativos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências na facilitação da aprendizagem matemática. Pensando nesse viés, é imprescindível verificar que através da redação matemática é possível a significação dos conteúdos abordados no ensino de

Matemática, uma vez que a leitura e a escrita são elementos constituintes da vida prática e cotidiana dos educandos.

A leitura e a escrita na unidade de ensino

A leitura e a escrita constituem a base de práticas educativas em nossa cultura escolar, constituindo-se importantes instrumentos para a ascensão do estudante ou para legitimar o seu fracasso. Sabemos, no entanto, que, em uma sociedade letrada, a escrita se constitui um fator de interação entre os sujeitos, e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo, é importante que as instituições educativas, desde a educação infantil, percebam que esses mecanismos podem ser utilizados no espaço escolar não como componente de repressão, mas como forma de garantir um desenvolvimento sociocultural e de aprendizagem do sujeito, como propõe Almeida (2006):

A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem. Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é imprescindível que todos saibam (ALMEIDA, 2006, p. 149).

Assim, a escola, como instituição educativa, está em um processo de constantes mudanças e reavaliações diante dos desafios que lhes são propostos no século XXI e é imprescindível que, nesse contexto, de enfrentamento desses desa-

fios se estabeleçam relações entre a vida cotidiana e o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Cunha (2010, p. 124) esclarece que:

Assim, escola, como agente mediadora das práticas letradas entre o sujeito e o meio social, deve instaurar novas funções, não apenas as que vêm reproduzindo desde a época industrial, baseada em uma educação fabril, que visava à produtividade e à automação de ser aprendiz. As instituições educativas são desafiadas para o empreendimento de uma nova concepção de ensino que efetivamente estabeleça relações entre o conhecimento e a vida cotidiana do aprendiz (CUNHA, 2010, p. 124).

Nessa concepção, Cunha (2010, p. 124) evidencia que a indispensabilidade de oferecer uma educação que oportunize a vida e a socialização da aprendizagem, repaginando as unidades de ensino, de forma criativa e inovadora, para que atendam às demandas por uma aprendizagem significativa e assim constituir um espaço propício ao aprendizado de Matemática. Para a efetivação dessa aprendizagem significativa é imprescindível o papel dos professores, especificamente, nesse contexto, na área de Matemática. Cabe a eles criar condições adequadas para a prática da leitura e da escrita em suas aulas.

A leitura e a escrita nas aulas de Matemática

Ao trabalhar com a leitura e a escrita nas aulas de Matemática, uma das primeiras ações que são necessárias apresentar é orientar o aluno-aprendiz a pensar sobre como a leitura e a escrita podem promover formas e mecanismos para os quais a compreensão da linguagem matemática se

torne mais acessível e compreensível ao se estudar os conceitos e definições do conteúdo programático que irá ser estudado. Sob esse olhar, ações voltadas Matemática mais aprazível, deleitoso e que a relação entre números e palavras seja agradável aos olhos e no aprendizado faça sentido para os discentes. Por outro lado, como o professor poderá contribuir com o processo de ensino aprendizagem da Matemática utilizando em seus procedimentos metodológicos a leitura e a escrita como é descrito por Machado (2001, p. 91). O autor caracteriza correlação existente entre a Matemática e a língua materna e considera legítimo construir ações pedagógicas consolidadas que não se priorize uma ou outra durante as aulas de Matemática. Machado (2001), ao se referir sobre a na relação entre a Matemática e a língua materna salienta que:

Para caracterizar a impregnação entre a Matemática e a Língua Materna, referimo-nos inicialmente a um paralelismo nas funções que desempenham, enquanto sistemas de representação da realidade, a uma complementaridade nas metas que perseguem o que faz com que a tarefa de cada uma das componentes seja irreduzível à outra, e a uma imbricação nas questões básicas relativas ao ensino de ambas, o que impede ou dificulta ações pedagógicas consistentes, quando se leva em consideração apenas uma das duas disciplinas (MACHADO, 2001, p. 91).

Assim, ler e escrever textos em Matemática, com suas marcas discursivas e intencionalidades de produzir interpretações inequívocas, é bem diferente de ler e escrever textos na disciplina de língua portuguesa em que, ao menos desse ponto de vista, as interpretações podem ser mais livres.

Souza (2009, p. 9), citando alguns autores que abordam como a leitura e a escrita nas aulas de Matemática tem se tornado nas últimas décadas objeto de estudo de diversos pesquisadores, como Davison & Pearce (1988), Ntenza (2004), Santos (2005) que têm, em seus estudos, ressaltado as importantes contribuições que a prática da escrita nas aulas de Matemática pode trazer para a aprendizagem e por esse caminho evidenciam a necessidade do desenvolvimento de uma perspectiva de escrita mais autônoma, que produza como efeito espaços onde os estudantes possam se colocar como sujeitos de sua aprendizagem. Essa necessidade de autonomia se aproxima de uma visão crítica de ensino representada especialmente por Paulo Freire (1996, p.59) quando afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros”.

A experiência

O tema norteador deste trabalho nasceu quando ainda comentávamos a nossa alegria pela exposição dos trabalhos de nossa equipe na saída de uma Feira de Matemática no ano de 2015 (I FEMÁTICA). Em meio às nossas conversas sobre conteúdos matemáticos, resolvemos que o ano de 2016 seria dedicado a trabalhar a importância da escrita na resolução de problemas matemáticos, pois como bem sabemos o quão a Matemática é elegante por excelência e nada mais justo do que verificar essa elegância por meio de sua escrita, uma vez que percebemos que um bom texto matemático favorece a compreensão da resolução do problema bem como traduz a

clareza para o leitor. Contudo em 2017, eu não era mais a professora desses estudantes e os mesmos entenderam que a continuidade do nosso trabalho se daria por meio de participação do projeto em Feiras porque nos impulsionava a encontros mais periódicos facilitando assim o alcance dos nossos objetivos, dentre os quais estava o de resolver problemas matemáticos utilizando a metodologia adotada em nossas aulas no ano anterior.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), o aluno deve perceber a Matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Pensando assim, é que refletimos e nos impulsionamos a modelar às resoluções de problemas matemáticos efetivadas por nós mesmos.

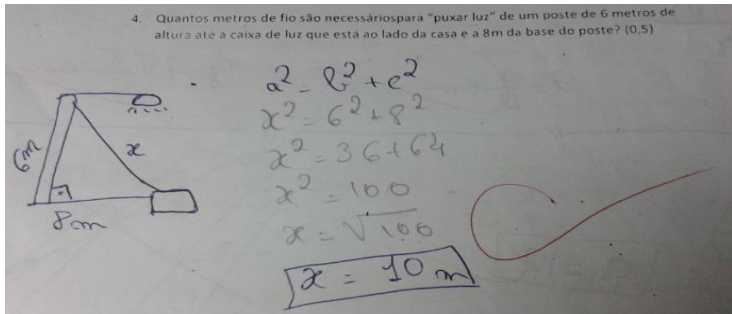
Utilizamos uma metodologia pautada em referências bibliográficas as quais nos baseamos para modelar as resoluções de problemas anteriormente feitos por nós e outros colegas. Diversas vezes um mesmo texto foi modificado em função de que na construção de um bom texto matemático, devem-se buscar algumas qualidades específicas da Matemática: clareza, concisão, rigor e formalismo.

Buscamos os exercícios anteriormente resolvidos pelos alunos em sala de aula e diante das soluções apresentadas, formularam-se os textos adequados para as referidas resoluções. Nas exposições participadas realizadas pela professora, muitos textos foram elaborados de forma coletiva utilizando a simplicidade e naturalidade do vocabulário do estudante e

fazendo quando necessário, as correções para a melhoria da qualidade do texto.

A seguir, temos um exemplo da forma como foi resolvida uma situação problema pelos estudantes antes da aplicação do projeto:

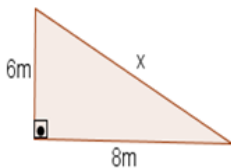
Figura1 — Aplicação do Teorema de Pitágoras



Fonte: Exercício de Aplicação em sala de aula

Com o desenvolvimento do projeto, os estudantes reformularam a questão acima e veja como ficou sua solução:

Figura 2



Seja x o comprimento do fio, 8m a distância da caixa ao poste e 6m a altura do poste, logo uma perpendicular. Unindo-se essas três medidas temos um triângulo retângulo. Assim, pelo Teorema de Pitágoras, temos:

$$x^2 = 6^2 + 8^2$$
$$x^2 = 36 + 64 \rightarrow x^2 = 100 \rightarrow x = 10 \text{ m}$$

Fonte: Exercício de Aplicação em sala de aula

Foi dessa forma que percebemos o prazer e o interesse despertado nos discentes ao resolver os problemas matemá-


ticos, pois puderam verificar o desenvolvimento do raciocínio, visualização da situação proposta bem como a clareza de sua resolução, ou seja, fica evidenciada a relação teoria e aplicabilidade por meio da escrita e conseqüentemente, a aprendizagem significativa.

Essa metodologia contagiou os estudantes de modo que se tornou um hábito a formulação dos textos matemáticos na resolução de problemas.

É interessante salientar o quanto esse projeto favoreceu no desempenho dos estudantes na disciplina Matemática, porque eles já não mais sabiam resolver os problemas senão por meio do texto matemático.

Dando ênfase ao comentário acima, eis a seguir alguns exemplos do quanto a escrita matemática é imprescindível na resolução de problemas (problemas resolvidos pelos estudantes durante a V Mostra Científica do CETEP/LNAB).

Figura 3— Aplicação de regra de três e porcentagem



PROBLEMA 1 :

▶ Em uma turma de Ciências da Computação formada de 40 rapazes e 40 moças, tem-se a seguinte estatística: 20% dos rapazes são fumantes; 30% das moças são fumantes. Logo, a porcentagem dos que não fumam na turma é de:

- ▶ () 25%
- ▶ () 50%
- ▶ () 60%
- ▶ () 75%

Fonte: V Mostra Científica CETEP/LNAB

Figura 4— Resolução Problema 1

SOLUÇÃO:

- ▶ Diante do exposto temos que 20% dos rapazes são fumantes, ou seja, $20/100 \cdot 40 = 800/100 = 8$. Além disso, 30% das moças são fumantes, isto é, $30/100 \cdot 40 = 1200/100 = 12$. Assim, são fumantes 20 pessoas ($8+12$). Por meio de uma regra de três é fácil verificar que,
- ▶ 100% \longrightarrow 80 (total de alunos)
- ▶ x \longrightarrow 20 (alunos fumantes) ,
onde $x = 25\%$. Portanto, a porcentagem dos que não fumam na sala é de 75%.



Fonte: V Mostra Científica CETEP/LNAB

Figura 5 — Aplicação do valor de uma função

PROBLEMA 2:

- ▶ Sejam as funções f e g , tais que $f(x) = 2x + 3m$ e $g(x) = -2x + 5$. Determine o valor de m de modo que $f(0) - g(2) = 8$.
- ▶ **Solução:** Inicialmente vamos determinar:
▶ $f(0) = 2 \cdot 0 + 3m = 3m$ e $g(2) = -2 \cdot 2 + 5 = 1$.
- ▶ Como $f(0) - g(2) = 8$, temos que:
▶ $3m - 1 = 8 \rightarrow 3m = 9 \rightarrow m = 3$.



Fonte: V Mostra Científica CETEP/LNAB

Figura 6 – Aplicação de máximo e mínimo de uma função quadrática

PROBLEMA 3:

- ▶ A trajetória da bola, em um chute a gol, descreve uma parábola. Supondo que sua altura h , em metros, t segundos após o chute, seja dada por $h = -t^2 + 6t$, responda:
- ▶ Em que instante a bola atinge a altura máxima?



Fonte: V Mostra Científica CETEP/LNAB
Figura 6— Resolução Problema 3

SOLUÇÃO:

- ▶ Como a trajetória percorrida pela bola é uma parábola, temos que sua altura máxima corresponde à ordenada do vértice da curva que é dada por $-\Delta/4.a = -36/-4 = 9$. Daí, segue que $9 = -t^2 + 6t$. Desenvolvendo a equação, temos que :
- ▶ $t^2 - 6t + 9 = 0$ e logo,

$$t = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

- ▶ $t = 3$ s.

Fonte: V Mostra Científica CETEP/LNAB

Considerações finais

Concluimos que em primeiro lugar, precisamos escrever corretamente o português, respeitando as regras gramaticais da nossa língua. Só poderá obter sucesso ao escrever quem conhece o mínimo necessário da língua usada para se comunicar. Ainda pudemos observar que a elaboração de um bom texto matemático favorece o entendimento do problema em questão tendo como consequências clareza para o leitor e melhor oralidade do escritor.

Referências

ALMEIDA, G. *A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

CUNHA, U. *Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais*. Bahia, Ed. 1, 2010.

GOULART, C. *Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização*. Rio de Janeiro: n. 18, 2001.

MACHADO, N. *Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Campinas: v. 23, 2002.

STREET, B. *Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Zislene Santos Bahia¹

Resumo: O presente artigo surge da insatisfação com os resultados obtidos na alfabetização de adultos da escola pública de uma comunidade de periferia. O letramento tem sido pesquisado por muitas e diferentes teorias e teóricos por muitos anos e mais recentemente, o foco desses estudos tem se transportado da mente do indivíduo para a prática social na qual os indivíduos participam, ou seja, práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sejam educacionais ou sociais. Este artigo se propõe a identificar as contribuições dos chamados “Novos Estudos do Letramento”, para a alfabetização de adultos. Portanto, a primeira razão que justificaria esse estudo é a necessidade de se aprofundar nos estudos sobre letramento e suas variadas nuances e identificar contribuições dessa ideologia (doravante NLS – New Literacy Studies). Esse contexto foi discutido a partir das abordagens de autores como STREET, KLEIMAN, SOARES, entre outros, que ofereceram bases valiosas para quem quer se enveredar pelos caminhos da educação da Educação pública. Os Novos Estudos do Letramento é um campo teórico que pode contribuir, através dos seus fundamentos, para a práxis pedagógica daqueles envolvidos com o ensino de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Letramento. Novos Estudos do Letramento. Contribuições. Alfabetização de Jovens e Adultos

CONTRIBUTIONS OF NEW LITERACY STUDIES FOR ADULT LITERACY

Abstract: The present article arises from the dissatisfaction with the results obtained in adult literacy in

the public school of a peripheral community. Literacy has been researched by many different theories and theorists for many years and more recently, the focus of these studies has moved from the individual's mind to the social practice in which individuals participate, ie, reading and writing practices in different contexts are educational or social. This article aims to identify the contributions of the so — called "New Literacy Studies", for adult literacy. Therefore, the first reason that justifies this study is the need to delve into literacy studies and their various nuances and to identify contributions of this ideology (NLS — New Literacy Studies). This context was discussed from the approaches of authors such as KLEIMAN, (1984, 2001, 2003, 2004), SOARES (2001, 2006), (2004) who provided valuable bases for those who go through the paths of public education education. The New Studies of Literature is a theoretical field that can contribute, through its foundations, to the pedagogical praxis of those involved with teaching young people and adults.

Keywords: Literacy. New Studies in Literature. Contributions. Literacy for youth and adults

Introdução

O presente trabalho resulta do amadurecimento de alguns questionamentos vividos desde o início da vida profissional como docente do ensino fundamental, no município de Alagoinhas. Da inquietação, acerca dos resultados insatisfatórios da alfabetização, na caminhada como professora, e mais tarde como coordenadora pedagógica da Rede Pública Estadual, no contato com alunos, nas queixas dos docentes, nas queixas dos pais, e no momento do conselho de classe. O padrão de letramento autônomo, tão bem descrito por

Street, como aqueles trabalhados nas escolas (STREET 2014), não são eficientes para desenvolver a habilidade leitora, e escritora, necessárias para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

Mais tarde, surge a oportunidade de trabalhar com estudantes adultos, de uma escola pública situada em uma comunidade de baixo poder aquisitivo/e, ou risco social que carregam estereótipo de iletrados. O trabalho com a docência oportunizou a reflexão sobre como seria desenvolvida as habilidades de leitura desses estudantes fora da escola, ou seja, no mundo letrado. O resultado muitas vezes insatisfatório incomodava. De acordo com Soares (2003, p. 47): “[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.”

A autora Kleiman (2005, p. 10), ressalta que “[...] as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”.

O letramento tem sido pesquisado por muitas e diferentes teorias e teóricos por muitos anos e mais recentemente, o foco desses estudos tem se transportado da mente do indivíduo para a prática social na qual os indivíduos participam, ou seja, praticam de leitura e escrita em diferentes contextos sejam educacionais ou sociais. Este artigo se propõe a identificar as contribuições dos chamados “Novos Estudos do Letramento”, para a alfabetização de adultos. Portanto, a primeira razão que justificaria esse estudo é a necessidade de se aprofundar nos estudos sobre letramento e suas variadas

nuances e identificar contribuições dessa ideologia (doravante NLS – New LiteracyStudies).

No que se refere, à contribuição deste trabalho, é relevante salientar que os estudos sobre o letramento, desenvolvidos sob as várias perspectivas de análise, sobretudo, do ponto de vista dos Novos Estudos do Letramento, e, examinados sob as diversas concepções, constituem um poderoso meio de conhecimento teórico. Esse estudo poderá dar sustentação à prática pedagógica dos professores que trabalham na referida comunidade, ou em qualquer outra. Além de contribuir para o desenvolvimento das metodologias, no que se refere à leitura, e a escrita de alunos estudantes excluídos, e marginalizados por sua condição social, bem como para outros membros da comunidade, sejam mulheres, homens ou crianças.

Os novos estudos do letramento

Os Novos Estudos do Letramento eclodiram no mesmo período, ao final dos anos 1970 e 1980, nos Estados Unidos, Brasil e Reino Unido. A denominação foi evidenciada por Gee (1991 apud STREET, 2003), eram estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77). Portanto, a palavra “novo”, que aparece ligada aos estudos do letramento, se refere basicamente a uma mudança de paradigma, que retira de foco a mente do indivíduo, e passa a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais. “Anteriormente, o foco de boa parte da pesquisa acadêmica incidia

sobre consequências cognitivas da aquisição de letramento” (STREET, p. 17, 2014).

O surgimento dos Novos Estudos do Letramento teve uma estreita ligação com críticas aos baixos resultados de campanhas de alfabetização de adultos empreendidas em países pobres nas décadas de 1960 e 1970, por um lado e, por outro, o desenvolvimento de estudos acadêmicos sobre os impactos psicossociais do letramento. Portanto, os novos estudos surgiram em oposição à visão tradicional, então dominante, de que letramento é um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuem, e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino. Diante desta realidade é percebido pelos novos estudos, o letramento como fenômeno cultural complexo.

A origem das críticas à visão tradicional é dirigida a pensadores que tinham seus fundamentos em pesquisas de cunho etnográfico sobre usos de leitura e escrita em contextos práticos, que tinha seu foco nas relações discursivas, de opressão e resistência entre grupos dominantes e dominados (KLEIMAN, 2001). Essa abordagem do letramento, denominada como *New Studies of Literacy* (STREET, 2001), questiona os supostos benefícios que programas de alfabetização de cunho escolar podem trazer, apontando as estratégias que indivíduos pouco letrados desenvolvem para encarar demandas de seu ambiente de vivência.

Segundo Street (2006), estar envolvido em práticas de letramento significa que o sujeito está envolto em práticas sociais, nas quais são levados em consideração os aspectos

sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito, ou seja, aspectos que constituem a formação desse sujeito. A prática dos letramentos, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas em um contexto de poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra. Segundo Gee (1999), deve ser considerado o contexto em que o sujeito está inserido, assim como as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (GEE, 1999, FISCHER, 2007).

No Brasil a discussão do letramento mostrou-se sempre preso ao conceito de alfabetização, o que permitiu a uma má interpretação e inapropriada utilização dos dois conceitos com o mesmo propósito, ou a prevalência do letramento, o que permitiu uma desvalorização da alfabetização. A divergência entre a função do letramento e alfabetização promoveu uma visão limitada do termo letramento, o que acabou contribuindo para o surgimento de pensadores interessados em desenvolver estudos sobre leitura e escrita sob uma perspectiva vinculada ao processo sociológico e sociocultural: o grupo dos “Novos Estudos do Letramento”. Essa perspectiva de estudos do letramento teria sido inaugurada por Street (1984) e, sob a sua ótica, a leitura e a escrita são práticas diversificadas para contextos e objetivos específicos. Portanto ressalta Street que:

Recentemente, porém a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro desta perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores

da visão dominante de letramento como uma habilidade 'neutra', técnica, e a conceptualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder incrustada em significados e práticas culturais específicos que tenho descrito como 'Novos Letramentos' [...] (STREET, p. 17, 2014).

Sendo assim, não se concebe, a partir de então, falar em um único tipo de letramento, mas sim em "letramentoS", ou, ainda, letramentos múltiplos. Portanto, no Brasil assumiram a coexistência de letramentos diversos, cujos propósitos são definidos e associam-se a diferentes domínios sociais. Desse modo, especialmente a partir dos anos 80, os Novos Estudos do Letramento salientaram uma visão de leitura e de escrita como práticas sociais historicamente situadas.

Vários estudiosos Street, (1984); Kleiman, (1995); Barton; Hamilton, (2000); entre outros) buscaram evidenciar que todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade da qual o indivíduo faz parte. Por isso, elas se modificam ou se transformam segundo o contexto em que se desenvolvem. Foi por meio de estudos de cunho etnográfico, em diferentes níveis, que os NLS elaboraram concepções de letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 2003, p. 77), também termos-chave para esse campo teórico autônomo e letramento ideológico (STREET, 2003, p. 77).

Com a consolidação do termo "letramento", no Brasil Kleiman(2001), a partir de uma abordagem que privilegia as práticas sociais, o termo passou a receber influência de pensadores ingleses e também franceses, principalmente nos enfoques da história e da sociologia (CHARTIER & HÉBRARD,

2000). Nessa perspectiva há críticas aos discursos que reafirmam os benefícios da leitura e de valorização da cultura letrada como dispositivo que diferencia as classes. As referidas críticas têm fundamento em trabalhos acadêmicos, documentos oficiais e materiais de imprensa, Lahire (1999) analisa o chamado “mito do iletrismo”, incriminando o caráter ideológico e discriminatório dos discursos alarmistas que reduzem as diferenças quanto aos usos da leitura e da escrita de diferentes grupos sociais a uma questão de incapacidade não só cognitiva mas também moral e social.

Alfabetização de adultos no Brasil: breve relato

A Educação de Jovens e Adultos passou por muitas etapas e também vem enfrentando vários problemas, desde que foi implantada. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Desde o período do Brasil colônia, é percebida uma alfabetização que tinha um cunho específico direcionado aos pequenos (branco e masculinos), como se o adulto não tivesse mais a chance de voltar às salas de aula e resgatar a educação que deixou para trás. Assim sendo, durante muito tempo se acreditou que a eliminação do analfabetismo se limitava apenas em proporcionar uma educação de qualidade para as crianças, sem incluir o adulto não alfabetizado.

Porém, a ideia da pessoa analfabeta como sujeito dependente tomou força com o período que preconizava a República. No século XIX, o analfabeto além de ser considerado dependente do Estado era visto como incompetente. Prova disso foi a Reforma Leôncio de Carvalho e posteriormente em 1881, a Lei Saraiva que restringia o voto às pessoas alfabetizadas. Em declaração, no ano de 1882, Rui Barbosa, afirmou que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. A partir dessa concepção, em torno do sujeito que não tinha o conhecimento formal da leitura e da escrita, foi sendo construída a constituição republicana em 1891.

A discriminação e exclusão foram ampliadas com a decisão do voto ser restrito apenas às pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria na época. Dessa forma ficaram instaladas oficialmente a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta.

No século XX, a elite e o governo atribuiu a responsabilidade pelo subdesenvolvimento do Brasil, o grande número de analfabetos. A partir dessa constatação aconteceu uma grande mobilização social em prol de mudar essa realidade. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O fim da década de 50 e início da década de 60 foram marcados por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Portanto, nesse período aconteceram

muitas ações em favor da erradicação do analfabetismo. Falar sobre educação de jovens e adultos, nas rodas políticas, estava em alta.

Entre os movimentos que se surgiram com o propósito de combater o analfabetismo, no início da década de 90, destaca-se o Movimento de Alfabetização (Mova), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico dos sujeitos que não eram alfabetizados, tornando-os coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Após esse período, surge em 1996, um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal de nome Alfabetização Solidária (PAS). O Programa recebeu muitas críticas por se utilizar dos métodos das campanhas das décadas de 40 e 50.

A partir das críticas feitas a Alfabetização Solidária o governo federal lança o Programa Brasil Alfabetizado, no ano de 2003, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada em 2 meses, passando de 4 meses para 8 meses. Assim, chega-se ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura e a escrita.

Apesar dos esforços, a educação de jovens e adultos, ao longo da história do país, evidencia o insuficiente empenho do Estado na promoção de políticas que garantissem o

direito de todos à educação. A luta atual pela EJA vai além da dívida social a ser reparada pelo Estado, mas acontece, principalmente, para afirmá-la como um direito. Percebe-se que a identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas.

As práticas sociais de leitura e escrita no Brasil tornaram-se há muito tempo um problema de difícil solução. Segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2007/2014), a cada ano a taxa de analfabetismo de pessoas com quinze anos, ou mais vem diminuindo. A taxa de alfabetização, portanto, considera alfabetizadas as pessoas que declaram saber ler e escrever. Mas sabe-se que muitas pessoas que declaram saber ler e escrever, na realidade, entende que é saber escrever o nome, conhecer letras ou então, decodificar símbolos linguísticos. Um levantamento do Instituto Paulo Montenegro, em parceria com o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), chama a atenção para brasileiros que frequentam a escola até oito anos e, mesmo assim, têm dificuldades de entender o que é uma ironia e diferenciar notícia de opinião.

Em geral as escolas não se preocupam com o letramento, como prática social, e sim com o letramento como aquisição da competência leitora, e escritora objetivando apenas a promoção escolar, muito diferente de outro modelo de letramento contido em outros ambientes como: família, igreja, comunidade e outros (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante, além da

educação regular (Ensino Fundamental e Médio), a Educação de Jovens e Adultos. Em seu capítulo II, artigo 37º, estabelece que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” No parágrafo 1º define que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam concluir os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Contudo, na atualidade, esta luta tem como expressão os Fóruns de EJA. Estes se constituem como uma articulação de diversos atores que se propõe discutir temas como: alfabetização, formação de professores, qualificação profissional de jovens e adultos etc. Esta mobilização luta por políticas públicas para a EJA que efetivem o direito à educação independente da idade enunciada na Constituição. Porém é assustador o número de pessoas que lêem um texto simples e não entendem o sentido apresentado pelo autor. Pode-se dizer que essa é uma herança de todo o tratamento que a educação brasileira sofreu ao decorrer de sua história. É lamentável que se reduza a alfabetização à apreensão dos signos sem a apreensão dos significados.

Todos esses projetos e planos visavam o avanço na educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil, no entanto, o nível de organização desses planos é surpreendentemente atabalhado. Criavam-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, eram desmantelados ou trocados por outros projetos. Mas o

que se tem que destacar também, com bastante ênfase, é que o movimento de políticas públicas propostas pelos governos no decorrer dos anos, aconteceram por causa de muita pressão tanto internacional, com dos órgãos internacionais como UNESCO e ONU, tanto quanto nacional com os movimentos populares. Não são poucos os movimentos, campanhas, projetos, programas que surgiram a partir de um esforço de algum movimento de base, que além de ensinar os códigos de linguagem procuravam tornar significativo a existência do indivíduo na sociedade através do empoeiramento e do conhecimento.

Os novos letramentos como ferramenta para alfabetização de adultos

Os Novos Letramentos contribuem para que educadores, sobretudo aqueles que têm um trabalho voltado para adultos, não alfabetizados e que se preocupam com o futuro desses estudantes, percebam os equívocos históricos sobre o ensino voltado para esse público. Para Street (2004, p. 146) “grande parte das ideias sobre letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônima que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social . O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental”. Nessa perspectiva a contribuição vem através da reflexão sobre a práxis pedagógica, até então ineficiente para atender aos adultos não alfabetizados.

Os Novos Estudos do Letramento(NEL) influencia a certos debates que ocorrem no campo educacional a cerca do papel do letramento e da educação, critica o paradigma do letramento autônomo , critica a não-problematização da condição de dependência e subalternidade da pessoa iletrada que, apesar das dificuldades na escola, participa de práticas sociais letradas fora dos seus muros. Portanto, “precisa-se ser capazes de indicar que a noção de um letramento com “L” maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2004, p. 147).

É importante ressaltar as implicações trazidas por esse movimento. Os Novos Estudos do Letramentos valorizam o desempenho dos indivíduos no seu contexto, mas isso não quer dizer, que não deixem de reconhecer a importância dos sujeitos se prepararem para ir além, ultrapassar o desafio e conseguirem ler e escrever.

Outra contribuição importante é a crítica a discriminação quanto este é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra. Justamente nesse ponto os NEL, trazem a noção de letramentos dominantes , em oposição a letramentos marginalizados. Strep (2004, p. 146) afirma que “O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental”. No entanto, chama a atenção para as implicações desse modelo com relações de poder:

Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que não estamos simplesmente falando de

aspectos técnicos de processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos correntes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder (STREEP, 2004, p. 146).

Outra importante contribuição trazida pelos NEL é considerar as características dos contextos socioculturais nos quais as práticas educativas se realizam para que se possa promover o letramento dos grupos subalternos de forma produtiva e duradoura. Nesse caso, é necessário entender que existe um modelo autônomo e que este é dominante no currículo, na pedagogia e que muitas vezes reafirma-se esse modelo nas instituições de ensino que promovem Educação de Jovens e Adultos.

Os NEL contribuem no sentido de “Ensinar a conscientização desses conflitos e os modos como às práticas letradas são lugares de disputa ideológica” (STREET, 2004, p. 150). O educador das turmas de EJA, a partir dos NEL, irá perceber que muitas das metodologias e instrumentos avaliativos utilizados por ele e na sua instituição são limitados e limitantes como meio para medir as habilidades de leitura do adulto não alfabetizado. Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social.

Os NEL contribuem para alfabetizadores quando os pensadores dessa linha criticam a concepção de letramento como habilidade funcional, ou seja, “o letramento é conside-

rado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 1998, p. 74).

É importante considerar, a partir dessa nova visão, que o letramento pode ser tomado como um ponto de diferenciação entre indivíduos se for considerado a partir de pontos de vista tradicionais, ou seja, quando é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra. É nesse sentido que, a partir de metodologias do letramento tradicional, o adulto não alfabetizado é levado a discriminação, ou seja, há na cultura escolar, a crença na capacidade daqueles mais novos (crianças, jovens) em oposição ao crescimento ou aprendizagem do adulto. Portanto, a consequência do pensamento conservador do letramento é não acreditar na capacidade intelectual dos indivíduos, em relação aos indivíduos de culturas letradas. “Na função social domina a função lógica” (STREET, 1984, p. 20), mas para isso necessita de apoio concreto na realidade, como nas interações face a face em que o falante modifica suas proposições de acordo com as reações.

A partir dos ensinamentos trazidos pelos Novos Estudos do Letramento, educadores têm claramente a maneira marginalização da linguagem oral e a supervalorização que se esta habituados a dar a linguagem escrita formal e dominante. O argumento usado, até então, é que “membros de sociedades letradas tem a possibilidade de desenvolver funções lógicas, de se especializar nas ‘funções reais’ da linguagem e de se distanciar do aqui e agora da vida social diária,” como explica Street (1984, p. 20). Como os estudantes da EJA não fazem parte de sociedades letradas, portanto, não

teriam a possibilidade de adquirir, através da escolarização e do letramento, hábitos abstratos de pensamento. Portanto, esses sujeitos com a capacidade intelectual diminuída, estariam fadados ao fracasso.

O letramento, assim, seria responsável por diferenças cognitivas significativas entre as sociedades letradas e as sociedades não letradas. STREET (1984), no entanto, trás um novo olhar combatendo os argumentos e afirmando que esse letramento estaria promovendo uma nova versão da chamada 'great divide', ou seja, a divisão clássica das sociedades em termos de critérios como lógicas e pré-lógicas, primitivas e modernas e concretas e científicas, para acrescentar um novo critério: letradas/pré-letradas. Argumenta que há evidência da existência de pensamento científico e não-científico em todas as sociedades e em todos os indivíduos [e que] representações de inferioridade cognitiva [nas culturas orais] são fundamentadas na incompreensão dos significados reais da fala e das ações das pessoas, e em pressuposições etnocêntricas sobre as maneiras como a lógica pode ser reconhecida (STREET, 1984, p. 26).

Contrapondo os argumentos dos defensores do modelo autônomo do letramento, Street (1984, p. 26) afirma que apenas "o fato de falar uma língua já é por si empregar abstração e lógica". Pondera que a ideia de que o letramento promove o desenvolvimento das funções lógicas da linguagem não pode ser tomada de forma absoluta, já que "as consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas" (STREET, 1984, p. 41).

O modelo autônomo, como discutido, defende que certas habilidades tidas como “corretas” são necessárias para que o indivíduo atinja maior desenvolvimento cognitivo e econômico, progresso profissional e, conseqüentemente, mobilidade social. São essas habilidades que devem ser ensinadas através do letramento. Trazendo essas ideias para o ensino da EJA, pode-se dizer que, tradicionalmente, várias abordagens de ensino já foram usadas na história para erradicar ao analfabetismo e que identificam com o modelo autônomo descrito por Street (1984). No entanto percebe-se ainda um grande número de pessoas não alfabetizadas. No entanto, a repetição mecânica de letras para alfabetizar é uma realidade. Essa abordagem continua a ser usada ainda hoje em muitos contextos de ensino. Soares (1998, p. 74) contribui quando enfatiza o letramento como “formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”.

Considerações finais

O letramento, é constituído em práticas sociais e ideológicas e, por essa razão, não pode ser tomado como um conjunto estático de habilidades e competências. Assim, a postura que assumo enquanto educadora diante dos ensinamentos dos NEL é a de reflexão sobre aquilo que um campo teórico pode oferecer ao outro e como isso se reflete em ganhos epistemológicos e de prática pedagógica para a compreensão e ensino dos múltiplos letramentos.

Sem dúvidas, os NEL trouxeram contribuições valiosas, e impulsionaram pesquisas sérias e relevantes acerca da edu-

cação dos excluídos, e marginalizados por sua condição social. Entende-se também que essas informações são úteis para que a sociedade, sobretudo educadores, possam analisar e debater com mais fundamentos o real significado social da alfabetização de jovens e adultos e entender que as práticas e eventos de letramento, nos quais estão inseridos esses sujeitos, são significativas para o seu processo de alfabetização e perceber o quanto estão intrincados os processos de alfabetização e letramento para a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos da EJA.

As poucas contribuições citados nesse artigo, nem de longe encerram a dimensão desses estudos. Os NEL não estão finalizados, nesse momento descobrem-se em novos rumos, novos aprendizados, novas formas de conceber a linguagem e novas formas de valorizá-las. No entanto, diante de tamanho conhecimento trazido pelos NEL o número de pessoas sem conseguir ler e escrever é alto. Colocam-se a culpa na escola, no docente e principalmente no estudante adulto, portanto, é este campo teórico pode contribuir, através dos seus fundamentos, para a práxis pedagógica daqueles envolvidos com o ensino de adultos de classes populares.

Referências

AGUIAR, R. H. A. *Educação de Adultos no Brasil: políticas de(des)legitimação*. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000, p. 7 – 15.

BORDAN, R. & BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.
<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealca.pdf>>. Acesso em: 30 ago 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014*. Disponível em: <<http://www.brasilemsintese.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 out 2017.

IBOPE- *Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística*. 2016. Disponível In. <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/02/analfabetismo-ainda-atinge-27-dos-brasileiros-e-desafios-sao-grandes.html>> Acesso em: 22 out 2016.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras).

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel – Unicamp. 2005.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 375-400, 2010.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.(Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A.(Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: . (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento, Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre "Letramento e Diversidade"*, 2003. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/street-traduzido.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

STREET, B. *Literacy Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002 Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 maio 2018.

STREET, B. Academic literacies approaches to genres? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 347-361, 2010.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]

ENTREVISTA

Ao professor que escuta seus alunos, não faltarão ideias para um trabalho criativo em leitura, desde que a aborde como prática social.

Angela Kleiman

Entrevistada Profa. Phd Angela Del Carmen Bustos Romero de kleiman

Entrevista concedida a Fabianne Fernandes Guimarães e Patrícia da Silva Maciel ¹



Angela Del Carmen Bustos Romero de kleiman, mais conhecida como Angela Kleiman possui graduação em Letras pela Universidade de Chile (1967), Mestrado em Lingüística (1969); PhD em Lingüística (1974) ambos pela University of Illinois; pós-doutorado no Center for the Study of Reading na

¹ Mestrandas em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço Eletrônico: edisvanionascimento@yahoo.com.br

University of Illinois e na University of Georgia (1982-1983). Atualmente é Professor Titular, colaboradora aposentada na Universidade Estadual de Campinas. Coordenou a implantação, em 1982, do Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, e dos cursos de Mestrado e Doutorado do Departamento. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, EJA, formação do professor de língua materna e letramento. Nessas áreas, publicou e organizou os seguintes livros e coletâneas: *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989, 2011); *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (1989, 16ª ed. 2016); *Oficina de Leitura*, (1993, 16ª ed. 2016), *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (1999, 2009, com Silvia Moraes), *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* (2005, 2010); *Oficina de Gramática. Metalinguagem para principiantes* (2012, com Cida Sepulveda), Também organizou várias coletâneas que reúnem trabalhos importantes nas suas áreas de atuação: *Os significados do letramento* (1995, 2012); *A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada* (2001, 2009), *O ensino e a formação do professor* (2000, com I. Signorini); *Letramento e Formação do Professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber* (2005, 2009, com Maria de Lourdes M. Matencio); *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces* (2007, com M. Cavalcanti); *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas e representações* (2008, com Maria Do Socorro Oliveira), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita* (2016, com Juliana Alves Assis).

Guimarães e Maciel: De acordo com a nova Base Nacional Curricular Comum, o processo de alfabetização das crianças em idade escolar deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Tendo em vista a heterogeneidade do contexto da educação brasileira, a senhora acha possível, em termos qualitativos e estratégicos, colocar este plano em prática? Na sua opinião, quais as implicações desta resolução e os possíveis reais impactos em nosso sistema nacional de educação básica?

Kleiman: O número de meses, ou de anos, que o processo de alfabetizar uma criança demora não depende de resoluções, exceto naqueles casos em que as resoluções vêm acompanhadas de medidas políticas para melhorar as condições físicas e o bem estar das crianças envolvidas: turmas pequenas, um professor alfabetizador com assistentes e especialistas em educação especial trabalhando o tempo todo em salas de aula bem iluminadas, com acústica adequada, com mobília em bom estado, bibliotecas com acesso a tecnologias e acervos variados (enciclopédias, livros de literatura infantil, jornais, gibis, DVD, CD, tablet, áudio livros, jogos eletrônicos, computadores com acesso à Internet), merendas dignas, pátios de recreio, quadras para jogos, etc. etc. Uma utopia? Não acho. Não estou descrevendo nada que as escolas públicas dos países que valorizam a educação de suas crianças não ofereçam, ou que as escolas particulares para os filhos das elites não conheçam. Em condições como essas, toda criança pode ser alfabetizada em bem menos tempo. Mas é preciso esclarecer que quando digo alfabetizada, estou me referindo àquele estalo de compreensão (ah! É isso! Eureka!) quando a criança percebe a relação fonema-letra; quer dizer, não me

refiro ao período que ela demora para aprender as múltiplas correspondências alfabéticas e regras ortográficas da língua portuguesa, um processo que continua por um tempo prolongado, ao longo do Ensino Fundamental, e que faz parte do processo de letramento escolar. Dito isso, me parece evidente que, no contexto da educação brasileira, hoje, não há a menor chance de planos como o da Base fazer qualquer diferença positiva para a maioria das crianças do país; pelo contrário, corre-se o risco de surgir mais uma cobrança daqueles a quem tudo é negado, bem como de reforçar os preconceitos (reproduzidos pela língua quando se torna instrumento de discriminação social e de violência simbólica) que assolam a nossa sociedade em relação aos mais pobres, aos negros, aos índios, às crianças trabalhadoras, enfim, a todos aqueles que a escola, no seu papel de braço executor das políticas do Estado, exclui. Concluo com uma interrogação: a quem interessa "encurtar" o tempo? Para quê? Se não estamos formando no tempo "certo", com as condições que temos e que tendem a piorar com os crescentes cortes de verbas para a educação, como iremos alfabetizar em menos tempo?

Guimarães e Maciel: Apesar da divulgação de dados estatísticos que demonstram o aumento no índice de alfabetizados em nosso país, na prática, constata-se que uma parcela significativa da população brasileira ainda se encontra em um estágio de analfabetismo funcional. Como podemos reverter esse quadro de maneira que nossos cidadãos, sobretudo aqueles de baixa renda, tenham acesso a uma educação formal efetiva e de qualidade?

Kleiman: Acho que aqueles que acusam o brasileiro comum de analfabeto funcional se valem de um modelo de alfabetização extremamente vago, que se presta para muitas interpretações, muitas delas equivocadas. O que seria o alfabetismo funcional? Em parte, estamos falando da familiaridade do indivíduo com as práticas sociais de leitura e de escrita que lhe permitem funcionar em sociedade, ou seja, realizar seu trabalho, cumprir deveres cívicos (como votar), manter-se informado sobre questões pertinentes para seu grupo sociocultural, reivindicar direitos, (como os do consumidor, como um agente de mudança para lutar por um mundo melhor, como usuário de serviços públicos). E, para fazer tudo isso, a leitura de textos literários, que têm o poder de causar profundos estranhamentos no leitor, é um dos melhores caminhos, o que significa que não estou falando apenas de escrita para fins instrumentais. Mas existe um abismo entre ler e escrever para essas práticas e o que é ensinado nas escolas e/ou aferido nos testes. Vejamos um exemplo: é comum os alunos de Ensino Médio Integrado profissionalizante insistirem para ter mais e mais aulas de gramática porque são as regras gramaticais as que serão cobradas para conseguir um estágio, ou um emprego definitivo. Mas é preciso sempre reforçar que não há nenhuma relação entre atuar de forma significativa em práticas sociais como as exemplificadas e saber o que é um adjunto adnominal, tipo de conteúdo abordado em aulas de gramática normativa. Já no estágio, o próprio aluno reconhece que as exigências de leitura e escrita no trabalho são muito poucas, menos ainda quando o estagiário é um aluno de classe social pobre, de aparência e vestuário pobre e que não se desvincilhou totalmente das marcas do

seu dialeto materno, desprestigiado. E esse tipo de cobrança não contribui para a formação de um sujeito autônomo em leitura e escrita, nem garante que o estagiário contratado seja competente em sua área de trabalho. Pelo contrário, exigências relacionadas a um tipo de conhecimento gramatical tão restrito apenas contribuem para a manutenção da exclusão de grupos já alijados de práticas e cargos mais valorizados socialmente. Quando a sociedade civil exigir de empregadores, sejam eles prefeituras, estados, ou firmas, empresas ou sociedades anônimas, o abandono de exigências desenvolvidas para excluir, com certeza haverá melhores condições para engajar o aluno em práticas significativas que lhe dizem respeito. Estas já acontecem, em muitos lugares, especialmente através de projetos, que partem das necessidades e interesses dos alunos, para agir na vida social.

Guimarães e Maciel: Diante do complicado cenário político dos últimos anos, da ascensão de um governo golpista centrado em uma política conservadora, cujas ações vêm resultando na retirada de muitas conquistas políticas e educacionais, como é possível pensar um projeto de educação formal como um instrumento de empoderamento e emancipação dos sujeitos, dentro da própria escola, eliminando seu caráter acrítico?

Kleiman: Não considero que a escola seja um espaço acrítico; pelo contrário, ainda é na escola onde os grupos sociais menos favorecidos têm oportunidade de refletir sobre sua própria condição de exclusão, de opressão e de subalternidade. No entanto, entendo que, para se configurar como uma esfera efetivamente pública e democrática, a escola precisa, so-

bretudo no cenário político atual, imprimir maior teor de criticidade ao trabalho pedagógico para contribuir, de forma mais eficaz, para a formação de cidadãos livres e emancipados. Esse talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pela escola e abraçado pelos professores como um compromisso político. A educação não garante as mudanças, mas a escola não pode se omitir de contribuir para elas. Na escola, isso pode ser viabilizado pelo trabalho com as práticas de letramento. Por exemplo, algumas escolas, em diferentes partes do país, já trabalham com projetos de letramento centrados na prática social e voltados para o desenvolvimento da agência cívica dos alunos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesses projetos, o foco das atividades são as práticas sociais de leitura e de escrita, e os resultados mostram que os projetos contribuem para o empoderamento, a autonomia e a emancipação do aluno.

Guimarães e Maciel: A Reforma do Ensino Médio, aprovada sob críticas em 2017, rememora a onda tecnicista do ensino dos anos 70. Na perspectiva do letramento, como avalia essa reforma? Haveria o risco de projetos como estes ameaçar os letramento (S), retomando a concepção única de letramento?

Kleiman: A questão não está resolvida: o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio ainda está em discussão e audiência. E recentemente, no início do mês de julho, Cesar Callegari, o Presidente da Comissão que analisa a Base no Conselho Nacional de Educação (CNE) renunciou à presidência, e qualificou o texto da Base como contendo “defeitos insanáveis”. Um desses defeitos é a falta de especificação em relação aos componentes do currículo, que

o documento da Reforma limita a apenas duas grandes áreas, Matemática e Língua Portuguesa, que agregariam as demais áreas relevantes para a formação integral do aluno. Num artigo recente, em vias de publicação², eu e uma colega do IFRN, Ivoneide Santos Marques, afirmamos que uma conclusão inescapável é que o que interessa ao MEC é melhorar os níveis de desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações de larga escala (como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM), o que revela o desinteresse da nação na formação global do aluno. E avaliamos que a proposta de redução das áreas no documento constitui um retrocesso em relação aos documentos que propõem uma formação emancipatória para os alunos elaborados na década de 1990. Da perspectiva dos letramentos, lamentavelmente, a concepção única, ou autônoma, do letramento nunca deixou de orientar o ensino de Língua Portuguesa na grande maioria das escolas. Não basta prescrever um modelo inovador de ensino ancorado nas TIC e não garantir as condições efetivas de melhorias nas escolas, muitas delas sucateadas; não garantir a devida formação ao professor para desenvolver um trabalho dessa natureza, nem garantir a valorização do professor com uma carreira digna e justa. Enquanto as políticas de formação do professor não forem repensadas e sua valorização profissional não estiver garantida, pouco eficaz será qualquer reforma dessa natureza.

² KLEIMAN; A. B.; SANTOS MARQUES, I. B. A. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica, *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, a sair.

Guimarães e Maciel: Em seu livro *Leitura e interdisciplinaridade*, a senhora aborda o caráter da escola alienante, assinalando a diferença entre o ambiente da fábrica, onde a criação é condicionada e limitada pela produção em série, e o ambiente escolar, que deve ser um contexto propício para o trabalho criador. Pensando no contexto da escola pública, o que a escola (atual) precisa para propiciar, de fato, o trabalho criativo no que diz respeito à leitura?

kleiman: Acho que nesse mesmo livro, eu e a minha coautora, Sílvia E. Moraes, oferecemos muitas pistas, quando exemplificamos com a Pedagogia de Projetos. No ensino, é absolutamente essencial planejar para a formação integral do aluno e, para isso, a escola não deve se restringir a fatores econômicos e demandas do mundo do trabalho, o que, reconheçamos, torna-se mais difícil quando disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Artes, para tomar o exemplo do Ensino Médio novamente, ficam como opções de um currículo que, sabemos, raras vezes será concretizado nas escolas públicas estaduais. Nesse contexto, um trabalho criativo, interdisciplinar, parece impossível. Mas os professores autônomos, que realizam um trabalho autoral, estão aí, na sala de aula, e continuam hoje realizando projetos, fazendo um trabalho incomensurável com suas condições de trabalho. Quando o professor planeja suas aulas para os alunos participarem da vida social, a leitura como prática social (assim como a escrita) passa a ser o eixo articulador das atividades. E a leitura como prática social não é atividade cansativa, maçante, repetitiva, desprovida de objetivo para o aluno: por exemplo, se o professor percebe o descontentamento dos alunos em relação a algum regulamento da escola, um proje-

to possível é engajar a turma no estudo desse regulamento. Se a turma quiser provar para a direção da escola que determinada regra não se justifica, os alunos vão se envolver na leitura das leis e regulamentos da sua escola e de outras, entre outros documentos. A abordagem dos textos será crítica e essa leitura pode desencadear outras atividades. Ao professor que escuta os seus alunos, não faltarão ideias para um trabalho criativo em leitura, desde que a aborde como prática social.

Guimarães e Maciel: Há vários estudos, conceitos e formas de letramento. Diz-se que o letramento é a possibilidade de viajar sem sair de casa, ler uma história que nos leva a lugares desconhecidos, é familiarizar-se com os personagens de um livro, torná-los seus amigos, é uma espécie de autoconhecimento a partir da leitura e da escrita. Partindo desse pressuposto, como a literatura infantil como prática de letramento pode contribuir na formação das crianças, principalmente no que diz respeito as relações étnico raciais?

Kleiman: Primeiramente é importante reforçar, como você menciona, que há diferentes conceitos de letramento e aquele com o qual eu trabalho entende que o letramento se relaciona a práticas sociais variadas de leitura e escrita, para muito além da leitura literária, apenas. Dito isso, confesso que eu não sou uma admiradora do uso da literatura infantil com o objetivo de ensinar alguma questão ética ou moral, por mais relevante que seja, embora a literatura tenha, com certeza, o poder de sensibilizar, de despertar o respeito para o outro. Nos primeiros anos da infância, a escola pública recebe alunos que não têm livros em casa, que não manuseiam esses

objetos cotidianamente com a mesma desenvoltura e despreocupação com que manuseiam uma bolinha de gude; que não participam de atividades quase efêmeras, em que o livro é aberto e imediatamente descartado, porque a brincadeira mudou. Para essas crianças, a convivência com livros belamente ilustrados, com histórias que as assustem, ou as façam rir (ou chorar), que as comovam de alguma forma, é o aspecto mais relevante da prática: antes de aprender que o livro educa e ensina, elas devem aprender que o livro dá prazer. E o texto literário faz isso inserindo a criança em um trabalho com a linguagem, que rompe com as regras rotineiras, que provoca o estranhamento e a sensação de um mundo recriado, o qual não pode ser prescrito por padrões de conduta. Daí ser artificial querer que a literatura funcione como os manuais de virtude e boa conduta, como aponta Antônio Cândido, para quem 'a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial'³. O prazer que a criança que vem de uma família de alta escolaridade aprendeu folheando um livro no colo da mãe, o prazer do sono induzido pela voz de um adulto lendo um livro para ela — experiências que garantem a aprendizagem da escrita nessas classes sociais — devem ser vividas também pela criança que não brincou de 'ler' e 'escrever' em casa, quando ainda não sabia, pois só assim sua entrada no mundo da escrita fará mais sentido e terá a chance de ser bem sucedida.

³ CANDIDO. Antonio. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo, n. 24, vol. 09, p. 803-809, set. 1972, p. 805. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>.

Guimarães e Maciel: Por fim, de que forma o letramento pode contribuir, e quais estratégias propor a partir dele, para uma educação libertadora e sujeitos emancipados?

Kleiman: Certamente, o letramento garante mais chances de acesso aos bens culturais, e letramento e poder estão implicados numa educação libertadora, pelo potencial de empoderamento que o letramento tem. Esta pergunta pressupõe uma questão muito cara para mim ao destacar a escola como principal agência de letramento e seu papel no domínio das práticas letradas indispensáveis para a vivência cidadã e para a efetiva participação social dos indivíduos. Recentemente disse, em outra entrevista, que todo professor que queira trabalhar com a prática social de uso da língua escrita, com o letramento, precisa “olhar para seus alunos, ouvir o que eles têm a dizer, entender sua realidade e, dentro do que for possível, orientar o planejamento com atividades que considerem essas vivências que os alunos têm fora da escola.”⁴ É preciso valorizar a voz dos alunos para incentivá-los a se posicionar, expressar seus pontos de vista e suas visões de mundo como sujeitos sócio-históricos, situados em uma determinada realidade, a fim de que possam entendê-la e até pensar em modificá-la. Com isso, há mais chances tanto de os alunos se interessarem pelas atividades trabalhadas, quanto de as aulas efetivamente contribuírem para sua formação como leitores. E eles serão críticos, disso não tenho dúvida. Porque a criticidade já está desenvolvida no aluno, a escola não precisa ensiná-la. O que a escola precisa é ensinar

⁴ Revista Presença Pedagógica, UFMG.

a pensar, a refletir e a agir mediante os usos da escrita. Com esse potencial desenvolvido, o aluno tende a se tornar crítico e a vivenciar sua agência cívica em contextos que não são imediatos, mas que podem ser acessados e conhecidos por meio da leitura. Em outras palavras, a escola precisa fomentar atividades em que o aluno possa se posicionar criticamente, com atividades em que ele trabalha “conscientemente com a linguagem, em função de seus propósitos comunicativos”, como uma querida ex-aluna, Malu Matencio†, costumava dizer. Acredito que é por meio de atividades linguístico-discursivas que a conscientização crítica sobre sua condição social, pré-requisito para a emancipação, se desenvolve no aluno.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Fabiane Fernandes Guimarães: Pedagoga licenciada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestranda do Curso de Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente desenvolve pesquisas na área de Educação e Trabalho, Estudos Literários e Homocultura, Sexualidades e Direitos Humanos. Atua na área de Educação, Administração, gestão e coordenação pedagógica, em cursos de Ensino Superior e básico. Endereço eletrônico: fabiane-guimmaraes@gmail.com

Iago Gabriel de Oliveira Vieira: Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (2016); Atualmente é estudante do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental (2017); Atuou como bolsista do Programa de Educação Tutorial PET-Humanidades (2013-2016), É Representante Estudantil no Conselho Diretor do Centro das Ciências Exatas e Tecnológicas ambos na Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. Tem experiência na área de Saneamento Ambiental, Saúde Pública, Interdisciplinaridade e Linguagem.

Jaqueline Luzia da Silva: Formada em Ciências Sociais (UFRJ), Mestre em Educação (UFRJ) e Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, membro do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC), da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Jocineia Souza da conceição santos: Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2008) e Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pela UNI-

ASSELVI (2012), Segunda Licenciatura em Pedagogia, pela FAEL (2018). Atualmente é Servidora Técnica Universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisa temas da área de educação com ênfase em: estratégias inovadoras para o ensino e aprendizagem e formação docente no ensino superior e na educação básica. E-mail: joci-neia.scsantos@gmail.com

Marcio Santos da Conceição: Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Mestre em Teologia com área de Concentração em Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia - RS (Conceito 4 - Capes), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Santíssimo Sacramento, Graduado em Letras com Habilitação em Língua e Literatura Francesa pela Universidade do Estado da Bahia. Estudou Teologia, Sociologia e Espiritualidade na Comunidade Ecumênica de Taizé na França. Possui Proficiência em Língua Inglesa pela Wizard Idiomas. Atualmente é Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia, UNEB Campus II, Professor de Teologia, Introdução à Filosofia e Fenomenologia na Faculdade Santíssimo Sacramento; Professor de Leitura e Produção de Textos, Antropologia e Sociedade, Projeto de Pesquisa, Seminário Interdisciplinar da Pesquisa e TCC II, na UNIRB. Ensinou Inglês durante muitos anos na Wizard Idiomas. É membro do GEREL - Grupo de Pesquisa em Resiliência, Educação e Linguagens da Universidade do Estado da Bahia e do GEPHEG - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (UNEB/UEFS) Pesquisador voltado para questões ligadas à Formação de Professores, ao Estudo da Cultura Afro-brasileira e Africana, lecionou na Plataforma Freire no Campus II da Universidade

do Estado da Bahia, no curso de Pedagogia as disciplinas de Tópicos Especiais na Educação Básica, Educação do Campo e Propostas Curriculares para Educação Básica. Correio Eletrônico: msconceicao18@gmail.com

Patrícia da Silva Maciel: Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialização em Metodologia do Estudo, Pesquisa e extensão pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional pela Universidade do Estado do Bahia (UNEB), Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Conhecer, Curso de Formação Continuada Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II — Língua Portuguesa. Atuou como tutora do PROGESTÃO — Programa de Formação para Gestores de Escolas Públicas. Graduação em Letras Vernáculas com habilitação em Língua Inglesa. Endereço Eletrônico: patsmaciel@bol.com.br

Pedro Henrique Pereira: Mestre em Inglês - Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado e licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e mobilidade acadêmica na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal). Desenvolve pesquisa em Análise Crítica do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: mídias, gêneros discursivos, representações semióticas, movimentos sociais e políticos, identidades e sociedade. Atuou como monitor de Licenciatura em Língua Portuguesa (2013-2014) e professor de língua portuguesa e suas literaturas no Colégio Objetivo ABC e no projeto de extensão CPPU - Cursinho Popular Pimentas-Unifesp

(2013-2015). Foi aluno especial na pós-graduação em Literatura Comparada e em Medicina Preventiva da Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor de literatura e língua portuguesa no Colégio Ser (Ensino Médio e Fundamental) e no curso popular pré-vestibular/ENEM, CPPA - Curso Popular Portas Abertas, da prefeitura de Ribeirão Pires. Em 2018, foi aprovado no concurso para professor substituto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Rosiler Santos Silva: Mestrado em Crítica Cultural (Cursando) pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB - Campus II (Alagoinhas). Pós Graduação em Literatura Baiana/ UNEB - Campus XIV (Conceição do Coité). Graduação em Letras/ UNEB - Campus XIV. Compõe o Grupo de Pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagens), do projeto de pesquisa: Formação de professores das comunidades quilombolas do Território do Sisal e do Grupo de Estudo em questões étnicas e cultura afro-brasileira, coordenado pela prof. Iris Verena, ambos no Campus XIV (Conceição do Coité). Integrante do GT Territorial das Comunidades Quilombolas e Povos Tradicionais do Sisal. Integrante do GT Territorial de Cultura do Sisal. Participo do Comitê de Mulheres do Território do Sisal.

Sandra de Carvalho cruz: Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2009).

Tânia Pinto dos Santos Souza: Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia(1991), especialização em Programação de Ensino pela Faculdades Montenegro(2001), Especialização em Docência em Matemática pela AVM Faculdade Integrada(2014) e mestrado em Mate-

mática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia(2015). Atualmente é Professor do Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baía.

Zislene Santos Bahia: Formada em Ciências Sociais (UFRJ), Mestre em Educação (UFRJ) e Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, membro do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC), da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* publica textos escritos por mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil ou do exterior, após aprovação dos pareceristas permanentes e/ou convidados, considerando o perfil do público abaixo:

Estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e/ou áreas afins condizentes com o perfil da revista; bem como autores que tenham concluído o curso de mestrado ou doutorado nos últimos dois anos, mediante a comprovação de conclusão.

Estudantes que cursaram disciplinas na condição de aluno especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que dialogam com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), nos últimos dois anos, mediante comprovação;

A coautoria entre orientando e orientador (mestre e doutor) também é aceita, mas os autores devem submeter apenas um artigo inédito para avaliação;

A convite do Conselho Editorial, em caráter meramente excepcional, podem ser convidados professores, mestres e doutores, vinculados aos programas de pós-graduação ou graduação, desde que tenham importância nas discussões do dossiê temático.

Normas para submissão de textos

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* recebe semestralmente artigos, resenhas e entrevistas inéditos em português, inglês, francês ou espanhol, que devem ser submetidos pelo *site* <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>, em duas vias, no formato Word; uma contendo texto completo e informações sobre o autor (nome, formação, e-mail, instituição, país, cidade); outra, contendo texto completo, porém, sem nenhum dado que identifique o autor. No assunto deve vir o título do texto submetido à revista.

Artigos: Os artigos devem ter entre dez e vinte páginas, incluindo referências bibliográficas, resumo, palavras-chave e qualquer outro elemento que componha o trabalho (gráficos, figuras etc.). O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta, com sua respectiva tradução em inglês, francês ou espanhol. Abaixo do título deve ser indicado o nome do(s) autor(es) e as suas coordenadas devem estar alinhadas no rodapé da página. O texto deve iniciar duas linhas abaixo das palavras-chave, também em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas, justificado. As dimensões das margens da página devem ser de 3 cm nas margens superior e esquerda e de 2 cm nas margens inferior e direita. Os subtítulos ao longo do texto devem estar em negrito e centralizados. As citações com menos de quarto linha devem ser mantidas no corpo do texto; ultrapassado este limite, devem ser alinhadas à direita com recuo de 4 cm da margem esquerda, espaçamento simples e fonte tamanho 10, texto justificado. Todas as obras citadas ao longo do texto devem aparecer na lista de referências, ao final do artigo, em

ordem alfabética, alinhadas à esquerda de acordo com a norma NBR-6023.

Resumo: O resumo, bem como o abstract (O abstract deve estar prioritariamente em inglês. Para trabalhos que foram escritos em inglês, a tradução deve vir em francês, português ou espanhol), não deve exceder o número máximo de 140 palavras, digitadas em fonte Times New Roman, fonte tamanho 10, com espaçamento simples. Logo abaixo, devem ser indicadas três palavras-chave que identifiquem o conteúdo do texto, também traduzidas e inseridas abaixo do abstract.

Resenhas: As resenhas devem ser realizadas a partir de obras com no máximo vinte e quatro meses de publicação da sua primeira edição, com no máximo 2500 palavras, espaço 1,5. A referência bibliográfica completa da obra comentada vem no início do texto e, ao final, devem ser apresentadas as coordenadas do resenhista (nome, instituição etc.). Sugerimos que sejam evitadas citações de outras obras, quando isso for imprescindível, incluí-las no corpo do texto.

Entrevistas: As entrevistas devem apresentar um número máximo de quinze páginas. A pessoa a ser entrevistada precisa ser necessariamente um(a) pesquisador(a) ou ser significativo na perspectiva do eixo temático da atual edição da revista. A entrevista deve conter entre 5 e 10 blocos temáticos, com título. O primeiro bloco deve ser uma introdução explicitando a relevância do entrevistado e suas contribuições para o cenário político-cultural atual; e o último deve apresentar uma ficha técnica, com uma sinopse curricular do entrevistado e do entrevistador, local e data da entrevista e toda informação complementar que se faça necessária.

Atenção: Os textos enviados à *Grau Zero* não deverão estar em processo de avaliação em outras revistas acadêmicas; textos submetidos fora das normas de formatação não serão enviados ao Conselho Científico para avaliação.

Transferência de direitos autorais — Autorização para publicação

Caso o artigo submetido para a avaliação seja aprovado para publicação, já fica acordado que o autor autoriza a UNEB a reprodução e publicação na *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, conforme os incisos VI e I do artigo 5º da lei 9610/98.

O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores e/ou pela versão impressa, sendo permitidas a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta de forma gratuita. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando a UNEB responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo.

LETRAMENTO'S

E (R) EXISTÊNCIAS

**Grau
Zero**

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL
Volume 6, número 2, jul./dez. 2018 ISSN 2318-7085