

Volume 13  
número 2  
jul-dez  
2023



# Pontos de Interrogação

Revista de Crítica Cultural

EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E LETRAMENTOS:  
POLÍTICAS LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

**POSCRÍTICA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL

ISSN 2237-9681



**Pontos de  
Interrogação**

Revista de Crítica Cultural

**EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E LETRAMENTOS:  
POLÍTICAS LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS**

Organização:

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz (UNEB/PÓS-CRÍTICA)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Almeida de Paula (UNICEN)

Fábrica de Letras

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 13	n. 2	p. 1-317	jul-dez 2023
------------------------	------------	----------------	-------	------	----------	--------------

© 2023 | Fábrica de Letras

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

**Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Campus II**

**Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3

CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59

Telefone: (75) 3163-3515 | E-mail: secposcritica@uneb.br

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

Reitora: Adriana dos santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitoria de Extensão: Rosane Meire Vieira de Jesus

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

Pró-Reitoria de Graduação: Gabriela Sousa Rêgo

Departamento de Linguística, Literatura e Artes II: Áurea da Silva Pereira

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

Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Cosme Batista

## **CONSELHO EDITORIAL**

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)

Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)

Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)

Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)

Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)

Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)

Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)

Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)

Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Jordi Canal Morel (EHESS, França)

José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)

Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)

Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)

Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)

Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)

Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)

Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)

Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)

Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)

Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)

Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)

Hu Xudong (Universidade de Pequim, China)

PARECERISTAS AD HOC

© 2023 | Fábrica de Letras

## PONTOS DE INTERROGAÇÃO

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 13, n. 2, jul-dez 2023.

 <https://doi.org/10.30620/pdi.v13n2>

### NÚMERO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E LETRAMENTOS: POLÍTICAS LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS

#### ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:

Maria de Fátima B. Cruz (Pós-Crítica/UNEB)  
Kleber Aparecido da Silva (UNB)  
Ricardo Almeida de Paula (UNICEN)

#### APOIO TÉCNICO COM O OJS:

Cassiano Pereira dos Santos e Tailon Carvalho de Cerqueira – Tecno Systems Empresa Júnior do Curso de Análise de Sistemas – UNEB, Campus II  
Julio Gomes de Siqueira – Design/UFS

#### COMISSÃO EDITORIAL:

Daiane Silva de Oliveira Costa  
Juliana Miranda

#### PREPARAÇÃO DE TEXTO:

Daiane Silva de oliveira Costa  
Juliana Miranda

#### ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:

Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel (UNEB)

#### PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:

Julio Gomes de Siqueira

#### REVISÃO LINGUÍSTICA:

Autores e organizadores

#### EDITORA FÁBRICA DE LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa  
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel  
Editora assistente: Profa. Daiane Silva de oliveira Costa

#### IMAGEM DA CAPA:

“Colheita”, de Inima José de Paula  
Óleo sobre tela (50cm x 40cm)

#### SÍTIO DE INTERNET:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

#### DISTRIBUIÇÃO:

Editora Fábrica de Letras  
E-mail: [distribuicao.fabricadeletras@uneb.br](mailto:distribuicao.fabricadeletras@uneb.br)

### FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II  
Manoela Ribeiro Vieira  
Bibliotecária – CRB 5/1768

**R454** Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), (2023: Alagoinhas) [v. 13, n. 2, jul.-dez. 2023].  
  
Educação multilingue e letramentos: políticas linguístico-literárias / Maria de Fátima B. Cruz, Kleber Aparecido da Silva e Ricardo Almeida de Paula (Org.) – Alagoinhas: Fábrica de Letras do Pós-Crítica, 2023.  
  
Semestral  
ISSN 2237-9681  
  
1. Letramento. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação multilingue. I. Cruz, Fátima B. II. Silva, Kleber Aparecido da. III. Paula, Ricardo Almeida de. IV. Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLArtes). V. Universidade do Estado da Bahia. VI. Título.

CDD 306.430981

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.



Os trabalhos publicados pela Pontos de Interrogação são distribuídos sob os termos da licença **Creative Commons CC BY-SA (Atribuição – Compartilha Igual) 4.0 Internacional**.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>Educação multilíngue e letramentos: políticas linguístico-literárias</b> <i>Maria de Fátima Berenice da Cruz</i>	

### ARTIGOS

<b>O exercício da leitura subjetiva como ato político</b> <i>Maria de Fatima Berenice da Cruz</i>	<b>17</b>
<b>Por uma semiótica antirracista: a insustentável negação do ser-se</b> <i>Ricardo Almeida de Paula</i>	<b>41</b>
<b>Leitura literária digital: novas formas de conceber o letramento na escola</b> <i>Daniela Pereira de Oliveira e Jeane de Cássia Nascimento Santos</i>	<b>61</b>
<b>Entre a formação de educadores químicos e as histórias de vida: paralelismos na trajetória da formação docente</b> <i>Nairley Cardoso Sá Firmino, Elcimar Simão Martins e Diego Farias Firmino</i>	<b>83</b>
<b>Saberes de professoras: educação inclusiva no ambiente escolar</b> <i>Edvan de Souza Santos e Aurea da Silva Pereira</i>	<b>105</b>
<b>A mediação da leitura de contos de suspense de Lygia Fagundes Telles</b> <i>Ricardo Araújo Almeida Santana e Carlos Magno Gomes</i>	<b>137</b>
<b>Ensino multilíngue e letramento para pessoas privadas de liberdade: a experiência da remição por leitura multilíngue</b> <i>Sandro José Gomes</i>	<b>157</b>
<b>Cultura científica nas redes sociais digitais: um modelo sobre a influência da democratização do conhecimento científico</b> <i>Erivelton Nonato de Santana, José Roberto de Araújo Fontoura, Matheus Ganem de Almeida Couto Lima e Gleison Fernandes da Silva</i>	<b>173</b>
<b>A literatura digital em um contexto multilíngue</b> <i>Nadja Silva Brasil Santos e Robério Pereira Barreto</i>	<b>193</b>
<b>Representações femininas em diferentes versões da peça "Anfitrião" no Brasil Colônia e sua relação com a historiografia de Ronaldo Vainfas</b> <i>Alysson Ramos Artuso</i>	<b>211</b>

O PNLD e as propostas de produção textual escrita em livros didáticos  
de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais **225**  
*Benigna Soares Lessa Neta e Mônica de Souza Serafim*

Géopoétique des lignes brisées:  
Musements, chants de pistes et labyrinthes hypermédiatiques **253**  
*Bertrand Gervais*

## ENSAIO

Ensaio reflexivo – O maravilhamento do bem-querer:  
luzes da ciência para revigorar a humanização **273**  
*Helena Águeda Marujo*

## ENTREVISTAS

Educação multilíngue, internacionalização e formação docente:  
Entrevista com Kleber Aparecido da Silva **285**  
*Kleber Aparecido da Silva, Maria de Fátima Berenice Cruz e Eider Ferreira Santos*

## RESENHAS

Presença da tradição oral e bíblica em *A Dama Pé de Cabra* **301**  
*Décio Torres Cruz*

Reseña de la "Colección narrativas, autobiografias y educación" **307**  
*Daniel Hugo Suárez e María Lucía Fiorino*



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **313**

## APRESENTAÇÃO

### EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E LETRAMENTOS: POLÍTICAS LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS

**Maria de Fátima Berenice da Cruz** (UNEB/PÓS-CRÍTICA)

O Conselho Editorial da **Revista Pontos de Interrogação** lança o volume 13, número 2, correspondente ao segundo semestre de 2023, que é composto por artigos, entrevista e ensaio crítico voltados para a temática: **Educação multilíngue e letramentos: políticas linguístico-literárias**, proporcionando diversos olhares para a questão dos letramentos no campo educacional, especialmente para educação multilíngue. A abrangência do conceito de letramento nos permite afirmar que em decorrência da velocidade das transformações ocorridas no mundo, permitindo novas possibilidades no campo da leitura e da escrita, esse termo tem sofrido inúmeras ressignificações, que nos convidam a repensarmos nossas práticas pedagógicas para o século XXI, principalmente no que concerne ao aprendizado da língua na escola.

Em vista disso, questiona-se: qual é a língua que aprendemos na escola? Muitos estudiosos afirmam que a língua ensinada na escola não corresponde à língua utilizada pelo estudante no dia a dia da sua vida. Se a língua socialmente praticada pelo estudante não condiz com a língua ensinada na escola, como colocar em prática a ideia de que devemos aproveitar as experiências vividas pelo estudante no seu campo social de atuação? Partindo dessa controvérsia, faz-se necessário examinar que tipo de língua é produzida no processo de escolarização e como podemos identificá-la e denominá-la frente ao constructo linguístico trazido pelos estudantes aos ingressarem na vida escolar.

Masschelein e Simons<sup>1</sup> consideram que a língua da escola é artificial porque voltada para cumprir com as obrigações rigorosas das matérias que a

<sup>1</sup> MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

representa. Paulo Freire<sup>2</sup> entende a língua da escola como opressora tutelada pelos ditames do poder dominante. Muito embora considere as apreciações teóricas supracitadas como válidas, inclino-me a denominá-la de língua escolar operacional em razão da sua utilização pela escola.

Entretanto, antes de explicar o sentido para este fim da palavra “operacional”, acho prudente seguir os passos de Masschelein e Simons ao identificarem e nomearem as outras línguas que estão fora da escola. Segundo eles a língua materna é aquela utilizada pelo estudante no seio familiar. A língua paterna por sua vez é a língua do Estado (Pátria). Ambas são gramaticalizadas e usadas nos espaços de práticas sociais da vida humana. Contudo, quando falamos de língua da escola ela possui a especificidade de ser construída para o âmbito exclusivo da escola. Para fins precípuos que só interessam e atendem à escola.

Com esta concepção de língua escolarizada a escola acredita que está produzindo algo essencial para a promoção da emancipação intelectual do estudante. Nesse ínterim entra um novo questionamento, se a língua que praticamos na escola promove a emancipação do sujeito, o que ele fará com a língua praticada fora da escola? Daí insistirmos na afirmativa de que produzimos na escola uma língua operacional. Visto que essa língua está comprometida com a operacionalização das áreas de estudo a que se vincula. Tomemos por exemplo o ensino da matemática, da geografia, da biologia ou da gramática. Há para esse trabalho uma formação discursiva específica que departamentaliza cada área com expressões e vocábulos específicos, somente utilizados naquele processo de produção de conteúdo.

A língua produzida para o ensino da matemática difere daquela produzida para o ensino da geografia e por via de regra da biologia. Estas constatações não invalidam a importância da língua operacional produzida na escola, mas elas abrem uma janela de investigação sobre a distância que se forma entre a língua produzida socialmente pelo estudante e a língua que obrigatoriamente ele terá que adquirir na escola. Essa indefinição gera um dilema inquietante nos estudantes que veem na escola um lugar de emancipação intelectual, mas ao mesmo tempo, não conseguem transportar a língua operacional da escola para suas práticas diárias.

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Fica subentendido portanto, que a escola não está conseguindo acompanhar o movimento do estudante contemporâneo que vive imerso no mundo tecnológico da informação, convivendo com um universo multilíngue que promove o intercâmbio com as mais diversas formas de línguas e culturas. Esta é definitivamente a preocupação de muitos pesquisadores brasileiros, que em consonância com o pensamento deste dossiê vem aqui apresentar as suas produções de pesquisas eivadas do desejo de que sejam ressonadas dentro das escolas brasileiras.

A ressonância dessas pesquisas contribuirá para estreitar a distância entre a língua operacional da escola e a língua trazida pelo estudante da sua vida social. Esse movimento dialógico permitirá a todos pesquisadores e professores a criação de proposições que nos levem a pensar na formação de leitores. Isto porque o universo escolar enquanto detentor da produção da língua operacional e, ao mesmo tempo, responsável pela formação de leitores, agoniza na tentativa de encontrar uma saída viável que contemple a sua função de promotor do conhecimento e o seu compromisso em criar um ambiente favorável para o aprendizado do estudante.

A formação do leitor, subjugada ao formato colonialista, foi pautada na crença de que o papel do leitor se reduzia à interpretação conduzida por estruturas normativas escolares previamente dispostas no texto. Nesse formato de caráter colonialista para o processo de escolarização da leitura literária é impensável perceber o leitor como condutor de sua leitura. Ao leitor cabe apenas a ação de decodificação e identificação das estruturas formais e historiográficas presentes no texto literário.

Partindo desse princípio, ressignificar esse lugar cristalizado é uma tarefa necessária no mundo contemporâneo. Pois, apesar de a juventude leitora rejeitar esse formato de prática leitora produzida pela escola, paradoxalmente, o estudante não consegue enxergar outra possibilidade de leitura que não seja esse padrão tradicional. A obnubilação presente na consciência da cultura da escola impede que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos) criem novas condições de reinvenção do ensino do texto literário na escola.

É com essa responsabilidade de promover um espaço de reflexão responsável que a **Revista Pontos de Interrogação** reúne diversas práticas de leitura, ressaltando a preocupação de pesquisadoras e pesquisadores das mais diferentes áreas de estudo com a educação multilíngue na vida escolar. Abrindo esta edição, em **O EXERCÍCIO DA LEITURA SUBJETIVA COMO ATO POLÍTICO**, Maria de Fátima Berenice da Cruz reflete sobre o letramento literário nas aulas de língua Portuguesa, tomando como escopo didático-metodológico o exercício da leitura subjetiva para o ensino da literatura na escola pública. Para esse fim, o texto mantém um diálogo constante com o pensamento de Paulo Freire e Jessé Souza como suporte teórico para entender a condição econômica, política e social do povo brasileiro, extraindo desses autores possibilidades reflexivas para conceber o exercício da leitura literária como ato político na/para sala de aula.

Na sequência, em **IDENTIDADE, [E]NARRATIVA E SELF SEMIÓTICO – POR UMA SEMIÓTICA ANTIRRACISTA: A INSUSTENTÁVEL NEGAÇÃO DO SER-SE**, Ricardo Almeida de Paula trata da questão identitária e enarrativa com relação à filosofia do ato responsável e a semiótica do *Self* a partir de uma abordagem qualitativo-dialógica dos pensamentos de Bakhtin e Moreno com o intuito de se refletir sobre uma semiologia antirracista, buscando responder a duas questões basilares: o que é narrativa? e quando as narrativas gerais e comunitárias passam a ser “minha narrativa” e se convertem em enarrativas?

No terceiro artigo, **LEITURA LITERÁRIA DIGITAL: NOVAS FORMAS DE CONCEBER O LETRAMENTO NA ESCOLA**, Daniela Pereira de Oliveira e Jeane de Cássia Nascimento Santos discutem as novas formas de conceber o ensino da leitura sob a perspectiva do letramento literário no ambiente virtual, apresentando uma proposta de intervenção que considera os limites e as complexidades dos leitores digitais quanto à apropriação da linguagem cibernética. A fundamentação teórica empregada assenta-se nos aportes teóricos postulados por Xavier (2013), Coscarelli; Novais (2010) Rojo (2012) e Freitas (2011).

Logo depois, em **ENTRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUÍMICOS E AS HISTÓRIAS DE VIDA: PARALELISMOS NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE**, Nairley Cardoso Sá Firmino, Elcimar Simão Martins e Diego Farias Firmino refletem sobre a trajetória de vida de uma

estudante e, posteriormente de uma professora, com o cenário descrito na literatura sobre as características do ensino de Química e da formação docente. Este estudo de cunho qualitativo, assentado nas narrativas de história de vida é descrito por fases da vida da biografada, desde as experiências estudantis, passando pela formação durante a graduação, a pós-graduação e sua atuação docente. O compartilhamento de experiências por meio dos estudos autobiográficos contribui para reflexões acerca do cenário de formação de professores de Química, bem como para facilitar uma identificação de outros professores, os quais porventura tenham vivenciado algo semelhante.

Ampliando o debate sobre a formação docente, em SABERES DE PROFESSORAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR, Edvan de Souza Santos e Áurea da Silva Pereira Discutem conceitos e perspectivas sobre a deficiência, mesmo com tantos avanços, ainda é um “tabu” social. E quando essa discussão envereda pelos caminhos da educação torna-se ainda mais complexo, já que os olhares e práticas aplicadas, mesmo com tantas diretrizes, leis, regimentos, decretos e prerrogativas, devem ser individuais, atendendo as subjetividades de cada sujeito. Na construção do embasamento teórico são destacados, Aranha (2001), Barthes (1981), Cruz (2009), Foucault (1979;2008), Minayo (2011), Oliveira (2016), Pereira (2015;2018) entre outros.

Em seguida, em A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE CONTOS DE SUSPENSE DE LYGIA FAGUNDES TELLES, Ricardo Araújo Almeida Santana e Carlos Magno Gomes, trazem uma proposta de mediação de leitura literária com contos de suspense de Lygia Fagundes Telles. Na primeira fase, a mediação é organizada com base na perspectiva da “leitura subjetiva”, de Annie Rouxel (2013), que propõe a valorização da espontaneidade do leitor; na segunda, ressaltam as pistas do texto para a construção de uma interpretação, levando conta observações de Umberto Eco (2011); já na fase final da roda de leitura, passam a explorar questões identitárias, levando em conta o “modelo cultural de leitura”, de Carlos Gomes (2012).

Na continuidade, em ENSINO MULTILÍNGUE E LETRAMENTO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA DA REMIÇÃO POR LEITURA MULTILÍNGUE, Sandro José Gomes faz uma análise

da influência da participação na remição por leitura na forma como ocorre o processo de letramento e ensino multilíngue dentro do contexto carcerário. A investigação busca responder ao problema de pesquisa: até que ponto a proposta de leitura de obras bilíngues/multilíngues na remição por leitura é fator de motivação na aprendizagem de Língua Inglesa, Língua Espanhola, dentre outras? Quanto a metodologia, a pesquisa foi descritiva e de natureza qualitativa e consistiu numa pesquisa bibliográfica e documental. Dentre os documentos analisados estão Portaria do Poder Judiciário e Projeto de Remição Bilingue/Multilíngue elaborado a partir dos dados de uma pesquisa do Estágio Pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que trabalhou em 2022 aspectos referentes a inclusão através da leitura de obras literárias e produção textual na prisão.

Ampliando o olhar para educação digital, em *CULTURA CIENTÍFICA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: UM MODELO SOBRE A INFLUÊNCIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO*, Erivelton Nonato de Santana, José Roberto de Araújo Fontoura, Matheus Ganem de Almeida Couto Lima e Gleison Fernandes da Silva apresentam o entendimento de que se faz importante o fomento à cultura científica na sociedade como um movimento de evolução e estímulo à quebra de barreiras socioculturais e educacionais. Neste sentido, os autores afirmam que adotar essas redes como veículos para divulgação científica pode ser uma estratégia relevante considerando seus múltiplos recursos de atração do usuário e acessibilidade. Frente a isso, eles apresentam um conjunto de modelos conceituais e matemático-computacionais que conjuntamente possibilitam a comprovação do que se pensava a respeito do potencial das redes sociais digitais como meios eficientes de divulgação e democratização científica, ratificando a premissa de que todos os indivíduos, independente da sua formação escolar, podem evoluir cientificamente quando são adotados os mecanismos adequados para o seu estímulo cognitivo.

Ainda na esteira da linguagem digital, em *A LITERATURA DIGITAL EM UM CONTEXTO MULTILÍNGUE*, Naja Silva Brasil Santos e Roberio Pereira Barreto discutem como a literatura digital se relaciona com a

diversidade linguística em um mundo cada vez mais interconectado, digital e multicultural, observando como essa se manifesta e evolui em ambientes multilíngues e colabora para romper barreiras linguísticas, do espaço e do tempo, além de promover a compreensão e o diálogo entre pessoas de diferentes origens. Eles ainda ressaltam que, sob a influência de um mundo globalizado, verifica-se a carência de debates explorando as interações entre a literatura digital e o cenário multilíngue, refletindo como essa combinação pode ser aproveitada de maneira eficaz, com foco na ascensão da leitura literária e na superação dos desafios linguísticos contemporâneos, considerando seus desafios e impactos para a sociedade. Portanto, a convergência do multilinguismo e a literatura digital, nesse contexto globalizado, apresenta potencial para promover a compreensão intercultural, a pluralidade linguística e a difusão de narrativas inspiradoras, aprimorando não apenas o campo cultural, mas também enriquecendo a sociedade no contexto, ao celebrar e compartilhar as riquezas multilíngues.

Explorando outras linguagens, em REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM DIFERENTES VERSÕES DA PEÇA “ANFITRIÃO” NO BRASIL COLÔNIA E SUA RELAÇÃO COM A HISTORIOGRAFIA DE RONALDO VAINFAS, Alysson Ramos Artuso realiza uma análise comparativa das representações da mulher em diferentes versões da peça “Anfitrião”, de Plauto, em especial nas versões de Camões e Antônio José da Silva na época do Brasil Colônia. Trata-se de uma comédia sobre o mito de nascimento de Hércules, mas que se desenrola em torno de temas como relações de poder, violência, estupro e adultério. O estudo explora as nuances das personagens femininas, suas interações com os elementos sociais e históricos das respectivas épocas de escrita de peças e como essas representações dialogam com as pesquisas de Ronaldo Vainfas sobre a posição da mulher na sociedade colonial brasileira. As diferenças entre as versões da peça são examinadas em relação à visão social da mulher, da traição, da punição e de formas de resistência feminina. Por fim, o trabalho busca contribuir para um entendimento mais abrangente das mudanças culturais e sociais ao longo dos séculos, através da lente da literatura e de suas interações com a realidade histórica.

Numa abordagem instigante, em *O PNLD E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS*, Benigna Soares Lessa Neta e Mônica de Souza Serafim apresentam um estudo que tem por objetivo investigar quais mudanças o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promoveu nas propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais nos últimos cinquenta anos. A fundamentação teórica foi composta por documentos expedidos pelos órgãos oficiais e por autores que tratam da questão do ensino de produção textual escrita, tais como Bezerra (2001) e Marcuschi (2001), dentre outros. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram analisadas quatro propostas de produção textual escrita, presentes em livros didáticos anteriores e posteriores ao PNLD de 1997, época em que foram definidos critérios específicos para avaliação dos livros didáticos, tendo como base duas dimensões de análise: uma voltada para o contexto de produção dessas propostas; e outra mais focada no ensino em si. Os resultados revelaram que as propostas elaboradas antes da publicação do PNLD de 1997 eram vagas e descontextualizadas; já as propostas elaboradas após esse PNLD, preocupam-se com a finalidade do texto, especificidade do gênero, suporte, lugares preferenciais de circulação e interlocutor.

Fechando a seção de artigos, em *GÉOPOÉTIQUE DES LIGNES BRISÉES : MUSEMENTS, CHANTS DE PISTES ET LABYRINTHES HYPERMÉDIATIQUES*, Bertrand Gervais analisa as linhas como componentes de um gesto criativo, que se tornam múltiplo e singular. Elas atualizam uma possibilidade, confirmam uma forma, estabilizam um caminho. Mesmo que estejam quebradas, elas vêm para determinar um curso e, em última análise, um mundo. Dão aos pensamentos um fio, que lhes permite escapar do puro jogo de associações para se tornarem fala, discurso, narração.

O dossiê traz também um brilhante ensaio reflexivo da professora Helena Águeda Marujo da Universidade de Lisboa, intitulado *O MARAVILHAMENTO DO BEM-QUERER: LUZES DA CIÊNCIA PARA REVIGORAR A HUMANIZAÇÃO*, que objetiva apresentar um outro letramento que

nasce de um movimento emergente da Psicologia Positiva ocorrido no início do milênio. Essa nova abordagem científica objetiva o estudo das emoções positivas, do carácter positivo e das instituições positivas. Em diálogo com as ciências sociais e humanas vem apresentando resultados viáveis no que diz respeito às intervenções afetivas junto a crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, vale a pena conhecer a reflexão trazida pela pesquisadora, fruto dos estudos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Positiva.

Organizada pelos professores Maria de Fátima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos, o dossiê apresenta também uma Entrevista com o professor Dr. Kleber Aparecido da Silva da Universidade de Brasília sobre EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE, INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE, em virtude da sua vasta formação em língua estrangeira, com forte experiência de internacionalização (Suíça, África do Sul, Estados Unidos), e principalmente pelo seu trabalho voltado para as relações internacionais para uma política de fortalecimento dos cursos de pós-graduação a partir de uma educação multilíngue e da promoção de políticas linguísticas. Seus principais campos de interesse encontram-se na ampla área da linguagem, decolonialidade, formação de professores/as e internacionalização, que também incluem gênero, raça e educação linguística; raça e colonialidade, linguagem, discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e educação crítica na formação de professores.

Para concluir o dossiê trazemos duas resenhas. **A primeira resenha** é inédita escrita pelo professor Décio Torres Cruz para uma disciplina de graduação na UFBA. Intitulada PRESENÇA DA TRADIÇÃO ORAL E BÍBLICA EM A DAMA PÉ DE CABRA o texto aborda o carácter oral da narrativa de Alexandre Herculano, confrontando os elementos literários encontrados na sua versão da lenda com aqueles dos Livros de Linhagem. **A segunda resenha**, intitulada RESEÑA DE LA “COLECCIÓN NARRATIVAS, AUTOBIOGRAFÍAS Y EDUCACIÓN”, escrita pelos professores Daniel Hugo Suárez e María Lucía Fiorino da Universidade de Buenos Aires, traz uma importante contribuição sobre a produção e internacionalização científica de experiências e reflexões colaborativas entre o Instituto de Investigação de

Ciências Educacionais (IICE) e as Universidades de países que investigam o Sul Global tais como, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Espanha, Estados Unidos, Canadá, França e Suíça.

Com o conjunto de artigos, ensaio, entrevista e resenhas, reforçamos a peculiaridade deste periódico de mergulhar em epistemologias decoloniais para revisarmos nossas práticas de letramentos. Ressaltamos as bases teóricas interdisciplinares dos Estudos Culturais para as diversas pesquisas reunidas neste volume. Pela colaboração e envolvimento com a revisão dos textos e adequações solicitadas pelos pareceristas, agradecemos aos pesquisadores a escolha deste periódico para divulgação de suas pesquisas.

Alagoinhas, dezembro de 2023.

## O EXERCÍCIO DA LEITURA SUBJETIVA COMO ATO POLÍTICO

**Maria de Fátima Berenice da Cruz**

**Resumo:** O presente artigo objetiva refletir sobre o letramento literário nas aulas de língua Portuguesa, tomando como escopo didático-metodológico o exercício da leitura subjetiva para o ensino da literatura na escola pública. Esse recorte decorre da preocupação de que a escola promova níveis de resistência em não conceber novas práticas que possam auxiliar o ensino da leitura em coprodução ao conhecimento do estudante. Para esse fim o texto manterá um diálogo constante com o pensamento de Paulo Freire e Jessé Souza como suporte teórico para entender a condição econômica, política e social do povo brasileiro, extraindo desses autores possibilidades reflexivas para conceber o exercício da leitura literária como ato político na/para sala de aula.

**Palavras-chave:** Estudante. Letramento. Leitura.

### THE EXERCISE OF SUBJECTIVE READING AS A POLITICAL ACT

**Abstract:** This article aims to reflect on literary literacy in Portuguese language classes, taking as a didactic-methodological scope the exercise of subjective reading for the teaching of literature in public schools. This approach stems from the concern that the school promotes levels of resistance in not conceiving new practices that can help the teaching of reading in co-production with the student's knowledge. To this end, the text will maintain a constant dialogue with the thought of Paulo Freire and Jessé Souza as a theoretical support to understand the economic, political and social condition of the Brazilian people, extracting from these authors reflexive possibilities to conceive the exercise of literary reading as a political act in/for the classroom.

**Keywords:** Student. Literacy. Reading.

Para que se perceba a vida como invenção, é necessário saber conviver com a incerteza e a dúvida, duas das coisas que a personalidade tradicional e adaptativa mais odeia. (Jessé Souza).

A prática da leitura no ambiente escolar é um exercício duramente penoso, tendo em vista o paradigma em que se estabelece o ensino da literatura na escola contemporânea. O século XXI trouxe as múltiplas linguagens

e suas inovações, mas esqueceu de bater na porta da escola brasileira. Muito embora tenhamos passado pela experiência abrupta da educação remota em função da obrigatoriedade das medidas de isolamento e distanciamento, ainda assim as práticas de ensino da leitura não tiveram quaisquer modificações. Para além da preocupação, essa resistência da escola em não conceber novas práticas que possam auxiliar o ensino da leitura tem causado muito desgaste do papel da escola e do ensino da língua e da literatura na coprodução do conhecimento junto ao estudante. Com intuito de iniciarmos uma reflexão, questiono: que mediação metodológica para leitura podemos experienciar na/ para sala de aula?

Antes de iniciar a reflexão sobre uma proposta metodológica se faz necessário discutir aqui um conceito que tem causado muita polêmica, talvez porque sua nomenclatura nos remeta a associá-la a elementos abstratos como produção de sentidos, inferências vagas, elucubrações passageiras e tantas outras associações possíveis. Contudo, o conceito didático-metodológico a que denomino “leitura subjetiva” é um instrumento eficaz de preparação do sujeito leitor para imergir profundamente no texto literário. Em 2012 eu afirmava que para haver uma consecução real da leitura pelo leitor, era necessário colocar em prática, no instante da leitura, três ações comunicativas do leitor para com o texto, a saber: a) introspeção textual; b) imagem visiva do texto; c) interlocução com as práticas sociais do leitor.

Nessa época, apesar de estabelecer ações metodológicas que intercambiassem o leitor com o texto, eu não deixava claro que tipo de prática leitora era essa que permitia, sem restrições, o encontro do leitor com o texto. Hoje, entendo que essa prática era/é a tão questionada leitura subjetiva. Desse modo, questiono: o que seria e como ocorre o exercício da leitura subjetiva no âmbito da escola pública brasileira, que vem padecendo de um vultuoso sucateamento de suas bibliotecas, de suas salas de informática e das práticas efetivas da leitura literária?

O exercício da leitura subjetiva na sala de aula é a prática da ouvidoria e, acima de tudo, a prática do respeito à opinião do sujeito frente às suas marcas sócio-históricas. O estudante ao ser provocado frente ao ato de

ler, perceberá que o texto enquanto lugar estético representa o amálgama de outros espaços que ali se agregam e que dali ressonam outras vozes, outros textos, outras inquietações. Interessante, é que muito embora alguns estudiosos afirmem que o conceito de leitura subjetiva tenha nascido na França a partir dos estudos de Annie Rouxel e seu grupo de trabalho, folgo em afirmar que a prática de leitura subjetiva nasce com o Círculos de Cultura criados por Paulo Freire no Brasil e na Guiné-Bissau nos anos 60 e 70 do século XX.

Ao promover Círculos de Cultura junto a movimentos sociais, grupos de trabalhadoras e trabalhadores agrícolas com o intuito de fortalecer a discussão a respeito de questões sociais e políticas, tendo sempre como ponto de partida o texto, Paulo Freire estava exercitando o poder de fala e de pensamento dos leitores a partir de um processo metodológico de ouvidoria ao outro. Mas como esse exercício pode ser realizado no processo de escolarização do texto literário?

Para se ter clareza do exercício da leitura subjetiva na sala de aula é necessário exorcizar alguns mitos, alguns tabus que geralmente são recorrentes nas falas dos professores (as) da Educação Básica. O primeiro deles é de que a leitura subjetiva é uma ameaça ao aprendizado da leitura porque pode vir interferir no processo de escolarização da leitura que está vinculado ao padrão tradicional de oferecimento da matéria de Língua Portuguesa. O segundo mito é de que a leitura subjetiva do texto literário é uma inovação sem precedentes, que não atende às necessidades dos estudantes e que pode modificar toda realidade leitora da escola. Asseguro que não se trata nem da primeira afirmativa, nem tão pouco da segunda. A prática da leitura subjetiva não vem substituir a prática tradicional, nem se apresenta como o antídoto milagroso para a cura das enfermidades leitoras da escola.

Ela se apresenta como um recurso didático-metodológico auxiliar, investido na ideia de ser um complemento do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária em sala de aula. Esse exercício promoverá ao estudante a possibilidade de que ele seja coparticipante de uma ação leitora no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque ele poderá, junto com o professor (a), criar meios de escuta e de fala que certamente serão respeitados pelo pacto lei-

tor que se estabelecerá no ato da leitura. Essa dinâmica leitora que aqui defendo, considera o fato de que o estudante do século XXI, além de ser um nativo digital conectado 24 horas com as redes sociais, não demonstra mais interesse por textos literários escritos, geralmente escolhidos para cumprir uma sequência historiográfica definida pelo currículo.

A despeito dos recorrentes pronunciamentos de que hoje em dia o jovem não lê nem escreve, a observação diária da realidade nos mostra outra coisa completamente diferente, isto é, o jovem vive nas redes sociais lendo e escrevendo. Todavia, quando se trata do texto literário, principalmente o texto literário escolarizado, o jovem não demonstra qualquer tipo de interesse. Mas por que isso está ocorrendo? Seria o produto estético algo distante do jovem? Creio que não.

Na verdade o que ocorre no processo de escolarização do texto literário é que a dinâmica didático pedagógica utilizada nas salas de aula para trabalhar com a leitura do texto não dialoga com a prática social do estudante. O texto ainda é tomado como pretexto para o ensino da língua materna. A periodização atrelada a biografização com consequentes e superficiais inferências à personagens, ambientes e ações da obra são a tônica da produção de leitura e escrita do texto literário em sala de aula.

O jovem do século XXI não responde com a mesma docilização que o jovem dos anos 70 do século XX respondia aos tão propalados suplementos de leitura que vinham anexados aos livros de literatura. No entanto, esses suplementos continuam fazendo parte do cotidiano da sala de aula no século XXI. Exemplo: interessa ao jovem “procurar no capítulo I a descrição do tipo físico de Amaro em Bom Crioulo?”<sup>1</sup> ou então, “De acordo com o texto lido encontre elementos que se relacionam com a biografia do autor?”<sup>2</sup>. Entendo que a sobrecarga e precarização do trabalho docente estimula a superficialidade de práticas leitoras no âmbito escolar; entendo também que o desinteresse do estudante por textos literários com periodicidade é uma realidade a que não podemos nos furtar de observá-la. Contudo, pergunto: vamos entregar os

---

<sup>1</sup> Pergunta retirada *ipsis litteris* do suplemento de leitura do livro *Bom Crioulo* de Adolfo Caminha – Editora Ática.

<sup>2</sup> *Idem*.

pontos? A docência de língua materna continuará a se frustrar com as suas atividades diárias? Utilizaremos a avaliação tradicional como punição e controle de nossas atividades malogradas?

Podemos juntos pensar o seguinte, a escola não pode excluir o texto literário previamente curricularizado e programado. Contudo, o paradoxo que se apresenta é de que no âmbito escolar existe, ao mesmo tempo, a obrigatoriedade curricular da permanência do texto literário e a resistência do estudante a esse mesmo texto. A terceira margem para saída do problema é apostar numa didática para o ensino do texto literário que coloque o leitor/estudante numa posição de protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Essa configuração didático-metodológica é possível quando redefinimos o modo como trabalhamos com o texto literário na sala de aula.

Partindo dessa redefinição, o exercício da leitura subjetiva no sentido de utilização do texto literário é o espaço em que o aluno tem de viver o texto literário em todas as suas formas. Para isso é necessário observar que esse viver o texto não se reduz a averiguação de perfil físico ou psicológico de personagens ou identificação de elementos estéticos do texto ou organização formal do texto. O texto literário é em sua essência uma representação estética da vida cotidiana.

E como representação da vida o aluno precisa compreender que ele está no texto e o texto está nele; visto que no texto encontramos representações políticas, críticas, econômicas, filosóficas e psicológicas da existência humana. E essas categorias textuais devem ser exploradas pelo professor (a). Entretanto, como isso pode ser realizado? É exatamente o que denomino de exercício metodológico para o ensino da leitura, tendo como lastro o estímulo à leitura subjetiva produzida pelo estudante.

Criar o espaço para o exercício subjetivo não elimina a normatização e padronização do processo de escolarização. O programa escolar e suas derivações, tais como, cronogramas, atividades e avaliações não deixarão de existir, porque eles são os reguladores e controladores do processo de escolarização. O que aqui se defende é a mudança do processo didático-metodológico para o ensino e estudo do texto literário. A própria BNCC prioriza o texto

literário como um instrumento importante na compreensão da língua como fenômeno cultural, social e variável em contexto de uso. Se esse documento regulatório consegue perceber o texto como um elemento indispensável para a promoção do conhecimento da juventude, por que a escola não cria meios para que o texto literário se torne uma fonte de uso e prazer?

Para isso, a mudança não pode ocorrer de forma isolada através de iniciativas individuais de alguns professores simpatizantes da causa. Para haver uma reestruturação do ensino da literatura na escola faz-se necessário torná-lo pauta de debate dos trabalhos de Atividades Complementares, doravante (A.C.). Os ACs precisam ganhar uma nova configuração que inclua: a) levantamento de problemas acerca da leitura; b) Destaque especial para o *savoir-faire* com o texto literário; d) Instituição de diversas propostas metodológicas para o trabalho com o texto literário; e) encontros de reflexão e avaliação das práticas implantadas. Outro importante compromisso dos ACs é com a discussão acerca de aulas temáticas em consonância com o que propõe a BNCC, isto é, o trabalho com o “campo de atuação na vida pública”; que em outras palavras significa buscar na realidade vivida pelo estudante a matéria prima para as discussões que serão travadas na sala de aula.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, considerando que a escolha do texto literário escolarizado é de responsabilidade da escola e não do estudante, as obras escolhidas seguirão a regulamentação curricular da escola para o ano/série em curso, mas a escolha será discutida em AC na área de linguagens, considerando seu vínculo/diálogo com os temas definidos pelo grupo de professores de linguagem. Estabelecidos esses critérios, inicia-se portanto, o trabalho de leitura literária num diálogo permanente entre leitura temática do texto, oralidade e escrita, conforme estabelece a sessão da BNCC ‘articulações e garantias’ de uma educação de qualidade à criança e ao adolescente. Essas garantias de direito à aprendizagem da Criança são regulamentadas principalmente na competência 1 que diz: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2017, p. 100).

Se o leitor deste texto observar de forma rápida essa configuração de planejamento aqui esboçada pode até parecer que não há mudança frente ao modelo tradicional largamente utilizado na escola. Entretanto, a mudança se torna claramente concebida no instante em que os docentes deixarem de realizar seus planejamentos isoladamente e passarem a planejar coletivamente, partindo do princípio do levantamento de problemas e da consequente reflexão. Mas esta ação ainda não é o suficiente para ser o fulcro de sustentação da real mudança. A mudança só será percebida quando o planejamento for compartilhado com o estudante em sala de aula, fazendo com que esse sujeito se torne coparticipante da ação do saber fazer e do saber aprender. Se as aulas de Língua Portuguesa são hoje refutadas pelo estudante, gerando a insinuação de que o estudante não tem interesse ou que não é capaz de se apropriar bem da leitura e da escrita, é porque ele exerce o papel apenas de receptor de conhecimentos, muitas vezes, desconhecidos sem que esse conhecimento seja vinculado às suas práticas sociais.

A escola através desse lugar elitista que representa, sempre promoveu um discurso de que o estudante não tem nada a oferecer, principalmente quando se trata de leitura. Não estou aqui falando da leitura enquanto decodificação do texto, estou salientando a importância da interpretação e da utilização do texto literário, enquanto material simbólico de todos os sentimentos e compreensão da vida que esse estudante traz.

Por essa razão é preciso criar estratégias didático-metodológicas que deem conta da fala do estudante. Pois é necessário compreender que ao trabalhar um texto não estamos apenas fazendo um exercício de leitura. Estamos trabalhando o exercício da oralidade do sujeito. E, ao exercitar a oralidade promovemos a organização de ideias, que serão mais tarde transpostas para o escrito. Frente a isso, observa-se que o trabalho com o texto literário não ocorre por via única; mas ao contrário, há um entrelaçamento de competências e habilidades que geram a produção do conhecimento.

Esse efetivo trabalho que valoriza as competências do sujeito e a promoção da construção de novas habilidades é chamado de Campos de Experiências de linguagem. Esses campos de experiências compreendem o ensino

da leitura literária condicionado à fala, à escuta, às narrativas de experiências dos estudantes, à organização lógica das ideias, à articulação do texto literário com as suas experiências de vida e à produção escrita sobre esse diálogo do texto com a vida, conforme ilustrado no diagrama abaixo.



Fonte: Própria autoria, ano 2022.

O diagrama ilustra claramente para o leitor como as ações de produção de leitura e escrita se intercambiam diretamente com as práticas sociais dos sujeitos, aqui denominado de (Campos de Experiências). Esses Campos de Experiências representam todas as informações, opiniões, valores e narrativas que o estudante traz consigo para dentro do ambiente escolar. No instante em que é iniciado a ação com o texto literário em sala de aula através de um formato participativo de leitura, que valoriza os processos de escuta e de fala, automaticamente a oralização sobre o texto, em conformidade com suas práticas sociais, resultarão em produções escritas peçadas de um pensamento que articula as experiências estéticas com as práticas sociais; isto é, o diálogo do texto com a vida.

### **A leitura subjetiva nas trilhas dos círculos de cultura de Paulo Freire**

Como diz Paulo Freire “as experiências não se transplantam, se reinventam” (FREIRE, 1978, p. 96). Paulo Freire afirma que para haver qualquer transformação no processo de educação é preciso que conheçamos os sujeitos

que com ela serão transformados. Desse modo se faz mister que se questione: quem são os sujeitos que frequentam a escola pública no Brasil? De onde eles vêm? Como estão as suas famílias diante desse longo período de pandemia? O desemprego faz parte da realidade dessas famílias? Tomando esses questionamentos como lastro onde se erguerão propostas didático-metodológicas para o exercício da leitura subjetiva na sala de aula, pergunta-se: como transformar o ensino da literatura num ato político, em que suas vidas sejam repensadas, rediscutidas e renovadas, tendo como instrumento o texto literário? Estas são questões necessárias antes de iniciarmos um processo de remodelagem da educação no Brasil.

Assim sendo, o exercício da leitura subjetiva na sala de aula deve ser antes de tudo um ato político de transformação do sujeito frente a sua realidade. É bom salientar que seria muito reducionista afirmar que os problemas da leitura e da escrita na escola se resumissem apenas à relação professor/aluno. Antes de fecharmos o foco de luz da nossa discussão sobre estes atores, devemos lembrar que a dinâmica da escola brasileira é forjada na tradição colonialista conservadora. O sistema escolar no Brasil não se pauta nos saberes do povo e no seu patrimônio cultural. O compromisso do sistema educacional brasileiro é com as elites e com a permanência do poder sob a batuta dos filhos da elite. Então, é preciso entender que os órgãos reguladores, mesmo quando não têm a intenção direta, sempre estiveram a serviço da burocratização perversa que exclui, aniquila e apaga o filho da classe trabalhadora.

Outra entidade de caráter contraditório é a Universidade. A Universidade no Brasil propaga o discurso revolucionário, mas impõe epistemologicamente o cânone como fonte de argumentação legítima. Ela, portanto, se nega a promover a experiência do outro como fonte de observação e análise. Desse modo, como afirma Paulo Freire, “à sua oralidade revolucionária se contrapõe uma prática alienante, reacionária” (1978, p. 100). Mesmo quando a educação social se torna pauta de discussão na Universidade, logo, logo percebemos que o acadêmico se predispõe a ser educador do povo sem aceitar ser educando do povo. Essa contradição é a grande geradora das dissonâncias no campo da formação de professores para atuarem na Educação Básica. Pois a constatação

é simples, se a formação desses professores e professoras foi alimentada pelo viés conservador, como exigir que esses docentes façam a revolução do ensino em suas salas de aula?

Em vista disso, ao pensar a transformação da educação no Brasil faz-se necessário, antes de tudo, pensar a transformação e a remodelagem da educação nas instituições de formação superior; pois não se pode conceber hoje em dia a recepção de uma formação de base colonialista conservadora, uma vez que os filhos e filhas da classe trabalhadora agora fazem parte do público efetivo de nossas Universidades. A hegemonia seleta da elite frequentadora dos bancos universitários já não é a realidade vigente. O século XXI promoveu o acesso da classe trabalhadora e com efeito essa classe não pode ser formada para dominar o seu povo; mas ao contrário, ela precisa encontrar na Universidade a matéria prima que servirá para libertar política, econômica e socialmente o seu povo.

Não estou afirmando aqui que o exercício da leitura subjetiva é a solução para todos os problemas da educação. O que estou salientando é que esse é um dos meios estratégicos que podemos conceber, a partir do campo formador da Universidade e do campo de aplicação que é a escola, para minorar os problemas de leitura, escrita e interpretação tão questionados e estudados pelos pesquisadores. Desse modo, se percebermos o exercício da leitura subjetiva como ato político, compreenderemos que ela não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas utópicas fadadas ao insucesso.

O exercício da leitura subjetiva deve estar a serviço de um projeto cultural que conduza o sujeito a pensar o seu estado político, econômico e social, vinculado à sua instrução e capacitação; para que a partir daí ele possa reconhecer e compreender o seu papel na escola como produtor e condutor do seu próprio conhecimento. Contudo, essa tarefa, que não é fácil, só é possível se houver uma mudança no sistema regulatório, que traça os parâmetros da didática e da metodologia para o ensino da leitura e da escrita.

Então, sabendo que se faz necessário uma mudança na educação a partir dos órgãos regulatórios e das entidades formadoras, por que então o docente é sempre identificado como o vilão da narrativa? Creio que é pelo simples fato de ele ou ela se encontrarem na linha de frente da sala de aula. Todas as vezes

que professores e professoras optarem pela repetição mecânica de conteúdos em detrimento do incentivo ao ato criador, ele ou ela estarão tomando uma posição de classe. E essa posição certamente não será a da classe trabalhadora.

Na concepção de Paulo Freire o ato de ensinar pressupõe o de aprender, visto que aquele que ensina é automaticamente contagiado pelo aprendiz contínuo. Se esse movimento não for recíproco é porque o docente está instituindo uma prática alienante e alienada. Não se trata aqui de estabelecer comparações entre o trabalho de Paulo Freire para alfabetização e o exercício da leitura subjetiva que supomos benéfico para sala de aula. As formulações aqui pretendidas são com o intuito de extrair daquele os procedimentos de escuta, respeito e sensibilidade para com o sujeito aprendente. Quando Paulo Freire escreve a Mário Cabral<sup>3</sup> aceitando a proposta para participar do projeto de alfabetização na Guiné-Bissau, ele deixa claro que não levará projeto pronto, mas que junto com a comunidade buscará entender todo processo e meios para alfabetizar.

É importante salientar para o leitor que não seria prudente nesta reflexão adentrar superficialmente numa discussão que limitasse o foco de atenção apenas para um padrão didático que desse conta do exercício da leitura subjetiva na/para sala de aula. Por isso que antes de me aventurar na análise desse conceito, entendo que é responsável refletir sobre a conduta dos órgãos reguladores, sobre o papel da Universidade na formação do sujeito, sobre a prática docente enquanto agente multiplicador e sobre o lugar de fala do estudante. Considero importante essa análise, visto que o exercício da leitura subjetiva que aqui defendo está diretamente implicado com os documentos elaborados pelos órgãos reguladores, com o produto advindo da formação acadêmica, com as estratégias didático-metodológicas da escola e com a vida cotidiana do estudante.

Esse tabuleiro de peças que se intercambiam nos conduz a uma pergunta: que importância o texto literário tem na vida do jovem do século XXI? Em uma conversa informal com jovens da educação Básica, foi perguntado a eles qual a importância das aulas de Língua Portuguesa. A resposta foi rápi-

---

<sup>3</sup> Ministro da Educação no pós-independência da Guiné-Bissau.

da e objetiva: nenhuma importância; não serve para nada. Seria interessante, segundo eles, que houvesse na escola, festas e viagens. Certamente que essa objetividade impiedosa alcança a pesquisadora militante da escolarização do texto literário, como uma flecha certa e mortal. Contudo, passado o susto do momento, volto a fazer outra pergunta: quem é o jovem que frequenta as nossas escolas públicas hoje?

Após dois anos ininterruptos de pandemia provocados pelo vírus Sars-CoV2, o jovem brasileiro voltou às escolas com grandes perdas de ordem emocional, financeira e instrucional. Essas perdas não podem ser desconsideradas como se o mundo tivesse, razoavelmente, voltado à sua normalidade. Essas perdas ressoam fortemente nas atitudes de meninos e meninas que frequentam a escola brasileira. A resposta que foi dada pelos jovens a respeito do ensino da língua portuguesa faz parte dessa ressonância. Muitas famílias foram destroçadas, seja pela perda de parentes, seja pela perda de empregos e renda. Como ignorar que esse fato pode atingir diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos jovens? Segundo dados do IBGE<sup>4</sup> o desemprego alcançou 10,1 milhões de brasileiros no segundo trimestre de 2022, com estimativa de 4,3 milhões de desalentados, ou seja, aqueles que estão completamente fora da força de trabalho. A grande contradição a esses dados é a elevada taxa de escolarização dos brasileiros, isto é, 99,7% dos brasileiros são escolarizados.

Isso nos leva a refletir que, ao colocarmos *pari passu* a taxa de escolarização com a de desemprego vemos que a educação no Brasil não consegue alimentar a economia e nem a economia tem forças para investir na educação. O nó górdio da questão é que a escola precisa passar por aquilo que Paulo Freire chamou de “reconversão das mentalidades”. Sem essa “reconversão” não será possível, hoje, que jovens nativos digitais possam ser seduzidos pela escola. Essa resistência dos atores da educação ao movimento de reconversão diz respeito àquilo que já foi dito anteriormente acerca do perfil de uma escola feita para elites e não para as classes trabalhadoras. Com esse perfil conservador pequeno-burguês a escola não procura meios para congregar os filhos da classe trabalhadora, como afirma Jessé Souza ao dizer:

---

<sup>4</sup> Dados recolhidos no site [www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php](http://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php).

[...] nas famílias pobres, mesmo quando os pais insistem na via escolar como saída da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que iria ajudar a mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o ponto decisivo no aprendizado infantil (SOUZA, 2019, p. 103).

Isso significa, portanto, que se temos uma escola com perfil conservador de padrões elitistas, dificilmente haverá uma reconexão sensível dos seus gestores para com uma mudança que acolha o menino e a menina advindos das classes trabalhadoras. Promover o exercício da leitura subjetiva na escola é considerar de antemão dois pontos importantes: a) não receberemos estudantes estimulados com o hábito de leitura; b) não podemos impor uma leitura técnica do texto sem que antes o estudante seja preparado para receber o texto. Se faz necessário mantermo-nos atentos a esses pontos, porque geralmente o programa de leitura construído na escola contempla apenas aquele estudante que desde muito cedo foi estimulado por seus pais a se dedicarem à leitura por meio de contação de histórias, valorização da opinião, acesso a bens culturais, ou seja, crianças que receberam condições favoráveis de estímulos pré-escolares à ação pré-reflexiva do sujeito.

Esse privilégio de acesso ao capital cultural na mais tenra idade, carece à criança pobre. Souza salienta que: “como os estímulos à leitura e à imaginação são menores, os pobres possuem quase sempre enormes dificuldades de se concentrar na escola” (2019, p. 104). É sobre esse descompasso na aquisição do capital cultural, que entendemos ser de responsabilidade da escola criar meios reais para um público real, que naquela condição escolar será um leitor real atento e disposto a manter um diálogo possível do texto com a sua vida.

Quando me proponho a refletir sobre o ato político que o exercício da leitura subjetiva encerra na sala de aula, tomo como compromisso analisar o sistema de constelação que se encontra ao redor desse exercício. Não faz sentido analisar de forma, mesmo que simplória, a ação pedagógica em sala de aula, visto que essa ação escolarizada está vinculada a um sistema de engrenagens que a ela se liga como eixos transmissores de potência. Então, analisar o papel da

Universidade, dos órgãos controladores e das ações pedagógicas é uma ação que se faz necessária para o bom andamento e amadurecimento da reflexão.

Em conversa informal com outros pesquisadores presenciei opiniões de que pensar o exercício da leitura subjetiva para a realidade brasileira seria inviável dada as condições de leitura que se apresentam aqui no Brasil. Outros mais enfáticos, (leitores das experiências de leitura de Annie Rouxel), chegaram a afirmar que as condições de leitura na França são propícias à aplicação do exercício da leitura subjetiva em razão da qualidade da educação francesa. Creio que as duas argumentações estão equivocadas porque se baseiam em duas vertentes que se ancoram no culturalismo racista. A primeira vertente demarca o lugar da condição de inferioridade cognitiva do estudante brasileiro para o aprendizado de ações ditas “sofisticadas”. A segunda vertente deixa entrever que as ações pedagógicas desenvolvidas no hemisfério Norte são próprias daquela e para aquela cultura, não sendo portanto, exequível aos povos do hemisfério Sul.

Essas interpretações me remetem a Jessé Souza quando analisa o pensamento da intelectualidade brasileira para dizer que, “embora a forma da justificação da dominação social no Brasil mude, e assuma, crescentemente, uma feição “cultural” e não mais racial, o seu núcleo de culpar o próprio povo pela própria pobreza e atraso se mantém até hoje sob novos disfarces” (SOUZA, p. 20, 2022). Fica evidenciado então que há entre nossos intelectuais um “racismo velado do culturalismo científico” (p. 32) que separa claramente as sociedades consideradas “avançadas” das sociedades “atrasadas”. Essa concepção se levada a cabo pode comprometer sobremaneira a disposição de outros pesquisadores em produzir ações de natureza libertária para o seu povo; pois como afirmar Souza:

É importante sempre notar que não são apenas as sociedades que são percebidas como sendo “inferiores” em todos os aspectos decisivos da moralidade dominante; o cognitivo, o moral e o estético. Também os “habitantes” dessas sociedades passam a ser vistos como menos inteligentes, mais feios e, cereja do bolo, moralmente inferiores e indignos de confiança (SOUZA, p. 35, 2022).

A reflexão de Jessé Souza a respeito do culturalismo científico que paira sobre o pensamento brasileiro, reforça a concepção de que há uma descrença dos atores envolvidos com a educação no Brasil na produção de uma proposta efetiva de mudança do formato didático-metodológico que aí está se perpetuando como um culto a formas antigas de educar. Confesso que a proposta do exercício da leitura subjetiva nas práticas com o texto literário não é uma tarefa simples. Na condição de um ato político ele não pode polarizar o ato de ensinar do de aprender, pois como afirma Paulo Freire: “nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (1978, p. 17).

Parece-me que este é um dos problemas que a sociedade contemporânea informatizada vai precisar enfrentar. Em artigo publicado em 2021 eu afirmava que a nova geração já nasceu conectada desde os primeiros meses de vida, o que leva essa geração a valorizar mais as experiências, as vivências e a manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha, que hoje se encontra na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, conectar-se com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora – porque mais estimulada (CRUZ, 2021, p. 3). E salientava, nesse mesmo artigo, a necessidade de que a escola pudesse incentivar mais produções autorais, assim como criar condições para que a linguagem literária do estudante assumisse aspectos de representação e demonstração da linguagem, dando-lhes condições para que pudessem refletir sobre a própria língua como lugar de liberdade (p. 12).

Em meio a essas minhas considerações sobre a nova geração, o Brasil se depara com uma realidade paradoxal que merece nossa atenção minuciosa. Ao mesmo tempo em que convivemos com jovens que dominam as tecnologias da informação, esses jovens estão, após o período pandêmico, cada dia mais empobrecidos e desamparados. Esse retrato da pobreza do jovem brasileiro que frequenta a escola pública nos faz questionar: como as ações leitoras sobrevivem na sala de aula? Se queremos discutir a renovação de processos didáticos e metodológicos para o ensino da leitura literária, temos que consi-

derar a quem o texto irá atingir e quais os reais provimentos para a recepção desse texto no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Assim, se faz necessário analisar como se intercambiam aprendizagem e fome.

### Uma leitura incrustada no mapa da fome



Fonte: JornalJa.com.br.

Segundo Amaro Jr. do Correio Braziliense em matéria publicada em 07/07/2022 “o acesso à alimentação e a uma nutrição equilibrada pioraram no último ano no Brasil, na América Latina e no mundo. Por aqui, a quantidade de brasileiros que enfrentaram algum tipo de insegurança alimentar ultrapassou a marca de 60 milhões de pessoas – atinge um em cada três brasileiros. Os dados constam de um relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO)”. Ainda segundo o jornalista a insegurança alimentar atinge 3,9 milhões de pessoas no Brasil em condições graves. Diante desses dados percentuais apresentados no mapa acima, surge uma reflexão: como o aprendizado da leitura dialoga com a fome?

O aprendizado é uma operação mental complexa que envolve necessariamente a saúde mental, mas sobretudo a plenitude física. Um corpo faminto não consegue estabelecer um diálogo conexo com a atividade mental. Ações que exigem memorização, reflexão, participação ativa e disposição, são automaticamente descartadas pelo corpo faminto, que em seu afã de saciar a sua necessidade primária, distancia-se do contexto físico para abando-

nar-se no território tenebroso da fome. O território da fome nega a aprendizagem, não porque a desmereça, mas porque é inútil caminhar para outro território quando não foi explorado e saciado aquele em que se está vivendo. Tomo aqui Fome e Aprendizagem como territórios dissonantes, visto que é impossível pensá-los como elementos que possam um dia intercambiarem-se. Ora, se cheguei prematuramente a essa conclusão, creio ser necessário refletir o difícil papel da escola na compreensão desses dois universos que são incongruentes, mas que paradoxalmente, convivem de forma ruidosa no contexto das salas de aulas.

Para entender melhor essa situação analisaremos a arquitetura da escola brasileira *pari passu* a arquitetura da fome que se esgueira pelos corredores, pátios e salas da nossa escola. A educação brasileira chegou bravamente ao século XXI enfrentando toda sorte de abandono, descaso e principalmente desinteresse por parte dos poderes públicos. Se alguém fizer uma leitura superficial da história da educação no Brasil, certamente dirá que tivemos muitos avanços e conquistas desde o primeiro colégio fundado em 1554; ou seja, encontrará conquistas ao longo desses 469 anos. Obviamente que muito se conquistou e que muito se avançou. Contudo, se compararmos o ritmo da educação com o ritmo das novas tecnologias, nascidas no século XX, vemos que a educação é lenta porque insiste em não se encontrar com um mundo novo.

Nesse sentido, até podemos crer que tivemos avanços nos quesitos: formação de professores, políticas de alfabetização, inovação de métodos pedagógicos e inclusão das camadas mais pobres da população. É exatamente nesse último quesito que reside a nossa reflexão e, porque não dizer, preocupação; visto que a mesma escola que acolhe é a mesma que enxota, que desestimula, que ignora e que unifica todos os sujeitos como se fossem saídos de uma mesma forma. Entendo o importante papel desempenhado pela escola na formação do nosso povo; entendo também que o labor pedagógico se torna hercúleo frente ao descaso de um sistema que não vê a educação como pilar social. Entretanto, não me furto em afirmar que por vezes absorvemos tanto a cultura do descaso e do abandono educacional, que acabamos por assimilar e levar para dentro de nossas salas o instrumento de tortura do opressor.

Todas as vezes que desconsideramos a fala do estudante, que ignoramos as suas quedas, que pronunciamos palavras de agravos desmotivadoras, estamos utilizando a farda e o instrumento de tortura do opressor. É exatamente vestidos nessa farda que ignoramos um grave problema que atinge diretamente a efetividade do nosso trabalho, isto é, a fome. Em 2014, em decorrência de políticas públicas de enfrentamento à pobreza, a ONU declarou que o Brasil havia saído do mapa da fome. Contudo, o relatório de 2017 da FAO (agência da ONU para agricultura e segurança alimentar), apontou que 5,2 milhões de pessoas passaram fome no ano supracitado.

Nos exercícios seguintes 2018 e 2019 o número de pessoas em situação de fome aumentou consideravelmente, acentuando as taxas de pobreza e desemprego em razão de uma política de austeridade que, entre outras coisas, incluiu no seu projeto cortes no programa Bolsa Família. Contudo, foi com a pandemia de coronavírus que conhecemos o trágico fenômeno da fome no Brasil; ou seja, segundo a Rede Penssan<sup>5</sup> em 2020, 116,8 milhões de pessoas viveram com a insegurança alimentar. Entramos em 2021 com o quantitativo de 19 milhões de brasileiros passando fome. Em 2022 o problema da fome se agrava, chegando à casa dos 33 milhões de pessoas carentes de alimentação. Isto quer dizer que mais da metade da população brasileira não sabia se teria comida para os seus filhos no dia seguinte.

Com esse breve panorama da fome no Brasil podemos observar que antes mesmo da pandemia (2020) já convivíamos em nossas salas de aula com o fantasma da fome desenhado nos rostos de muitas crianças. Desse modo, se faz ingente questionar: o tema fome é pauta nos ACs das escolas? Os Conselhos de classe mapeiam os alunos em vulnerabilidade alimentar? Os professores cotejam o baixo rendimento com a condição de insegurança alimentar do estudante? Notadamente não temos respostas para essas questões porque rastrear a fome como fulcro de sustentação da problemática escolar, não faz parte da cultura educacional no Brasil. Alivia a nossa consciência saber que existe a merenda escolar; mas podemos considerar um sujeito bem alimentado aquele que faz apenas uma refeição diária? Sabemos que a merenda escolar é

---

<sup>5</sup> Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

necessária, mas não suficiente. Portanto, voltamos ao problema. Fome não se coaduna com aprendizagem.

Até 2019 tínhamos uma escola presencial, que desconhecia ou talvez ignorava a presença marcante da fome em suas mesas escolares. Utilizávamos o velho jargão do fracasso escolar para justificar o baixo desempenho na leitura, na escrita ou na matemática. Era mais simples atribuir o baixo rendimento do sujeito a ele próprio, pois a desincumbência do ato estimula o sujeito professor a continuar acreditando que as suas ações não precisam ser revisitadas. Em vista disso, a escola sempre apostou na invisibilidade do estudante, motivada pela castração de sua fala. Ora, se não há ouvidoria, como é possível conhecer os reais motivos das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos? O interessante de tudo isso é que muito embora estivéssemos próximos ao estudante, mas as nossas ações nos colocavam por detrás de um imenso vidro fosco, que nos permitia divisar, na distância, vagas silhuetas humanas.

Mas o pior estava por vir. O ano de 2020 chegou trazendo em sua bagagem uma pandemia de proporções incomensurável. As medidas de isolamento e distanciamento social atingiu a todos os setores da vida humana e a escola não ficou de fora. As escolas foram fechadas em março de 2020 e numa força tarefa conjunta, docentes, discentes e famílias tiveram que aprender a conviver com um novo modelo de escola em tempos de *streaming*. Cada habitação passou a ser um pedacinho da escola; e cada escola foi parar nas pequenas telas de celulares, tablets ou computadores dos estudantes dentro de suas casas.

Entretanto, a arquitetura esboçada acima não se efetiva de forma tão simples como teorizada. Se o isolamento social fez aumentar a pobreza, ele aumentou também a desigualdade de condições. Então como pensar uma nova configuração para escola na modalidade remota se as famílias mal tinham o pão para colocar na mesa? Como foi garantida acessibilidade para aulas remotas se o desemprego e, conseqüentemente, a renda desapareceram? Qual o entendimento para esta questão?

Até 2019 convivíamos com estudantes pobres e, muitos deles, tinham apenas uma refeição oferecida pela escola. Essa refeição não era sufi-

ciente para saciar a fome, oferecendo obviamente sérios riscos ao bom desempenho da aprendizagem. Com maior gravidade o período pandêmico trouxe o isolamento social, o desemprego, o despreparo das famílias para auxiliar didaticamente os seus filhos e, com maior intensidade, a fome. Desse modo, mergulhado na crise pandêmica o aluno conheceu o desemprego, a falta de acessibilidade e a falta de comida.

Então, por mais que o otimismo seja a nossa mola propulsora em relação ao poder que a educação tem sobre o seu povo, não podemos desconsiderar o contexto, a realidade e a configuração social que tivemos que enfrentar nos últimos dois anos. Não se pode também fazer de conta que estas questões foram resolvidas, simplesmente porque entramos num consenso de que era possível oferecer educação na casa dos estudantes. Porque de imediato surgem as perguntas: que casas? Que acessibilidade? Que educação real é essa que forjamos oferecer? Essa ilusão do direito a acessibilidade para todos é também muito perversa porque ela mascara a realidade vigente com uma utopia de um mundo novo em que é possível entender que a escola não parou; de que é possível fazer educação mesmo à distância.

Muito embora os slogans afirmassem “mesmo na distância estamos presentes na sua casa”, a gente pergunta, que presença? De que forma estamos presentes na casa do outro? É possível haver aprendizagem quando temos crianças com fome? É possível haver aprendizagem quando os pais não se sentem confortáveis para acompanhar essas crianças por limitações didáticas ou pela desestrutura econômica? É possível falar em aprendizagem?

Só é possível falar em aprendizagem se o ato de ensinar for um ato político. Por isso, após o retorno às aulas presenciais, após vivenciarmos a perda, o medo, o isolamento e o abandono de uma educação escolar de qualidade, precisamos recuperar paulatinamente as perdas com espaços pedagógicos que suscitem no estudante a reflexão do seu lugar como sujeito cidadão do território em que ocupa. É nesse sentido que invisto na ideia de que é possível e necessário promovermos atos pedagógicos de leitura literária subjetiva.

Nesse retorno às aulas presenciais as mudanças nas relações interpessoais ficaram evidentes. Os estudantes, devido ao longo afastamento do

convívio da escola e do social, voltaram com muita vontade de falar, de conversar, de estar junto, de participar, de opinar e o mais interessante é que a escola não parece perceber essa mudança da juventude; visto que insiste em continuar com procedimentos didáticos antigos, anterior à catástrofe epidêmica que vivemos. Isso me leva a entrever que é preciso estarmos muito atentos e, desse modo, aproveitarmos esse diferencial do jovem, traduzido pela necessidade de estar a conversar, de estar a falar para colocarmos ações pedagógicas em sala de aula que favoreçam essa ouvidoria participativa.

E nada mais importante do que utilizarmos o texto literário como lugar que dê condições para que esse aluno possa expressar o seu lugar de fala. Observo em aulas com jovens que eles estão com a necessidade muito grande de trazer exemplificações do dia a dia e intercambiar essas exemplificações com o texto que estão estudando. Então esse exercício que eu denomino “exercício da leitura subjetiva” fortalece as relações, estabelece um novo pacto de confiança na sala de aula, além de ser um ato político, porque o sujeito começa um processo de reflexão sobre a sua própria realidade.

Quando depreendo aqui no texto uma seção para refletir a respeito da fome eu quero mostrar que esse jovem que retornou à escola foi o mesmo jovem que viveu no período pandêmico toda sorte de adversidades, acentuando ainda mais as dificuldades cotidianas que ele já conhecia. Por isso, é preciso que esse jovem, movido pelo texto literário, fale e reflita sobre as condições de vida que ele passou e encontre na escola uma forma de gerar sentido para que ele possa continuar nela. Dito isto, a nossa aula, para além dos conteúdos obrigatórios e programados, precisa ser um espaço político de reflexão sobre a vida social do sujeito que a ela pertence. A esse respeito Paulo Freire afirma:

Quando o pêndulo oscilar de volta para os movimentos sociais, os temores que os professores têm de que os estudantes rejeitem a educação libertadora mudarão juntamente com a mudança da maré política. Esses temores, penso eu, são a dimensão desta era conservadora (FREIRE, 2021, p. 129).

Reiterando o que já foi dito anteriormente, o exercício da leitura subjetiva na sala de aula promove o ato criador e o ato criativo. De uma forma

verdadeira e eficaz o exercício da leitura subjetiva a partir do texto literário, conduz o aluno a pensar sobre si mesmo, a pensar sobre o lugar onde ele se encontra, a pensar sobre sua condição de vida e de estudante. E nesse entendimento ele passa a refletir sobre a importância ou não da escola para sua vida, além de questionar o real papel da escola sobre sua formação para a vida profissional e sobre sua formação enquanto cidadão.

Essa necessidade real do jovem contemporâneo me faz afirmar que não podemos mais insistir em exercícios de pura interpretação de textos sem que se possa levar esse estudante a perceber-se como parte integrante daquele texto. Então, quando falamos em ato criador e ato criativo é porque o ato criador representa a percepção de quem eu sou e a possibilidade de que eu tenho para criar. E esse criar assume o lugar de ato criativo à medida em que o estudante passa a produzir o seu próprio texto em resposta ao trabalho desenvolvido.

Então é nesse lugar que se estabelece a importância do trabalho com a leitura literária escolarizada; visto que a expectativa que se tem sobre a escola é de que ela precisa sair desse lugar de decifração e conduzir o estudante à reflexão. Não se pode esquecer que vivemos num país com uma extrema contradição traduzida pela avalanche tecnológica presente nas mãos dos estudantes e, ao mesmo tempo, a presença da fome caminhado lado a lado aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Assim, não se pode fechar os olhos para essa realidade que circula a sala de aula; precisamos sim, fazer de nossas aulas, antes de tudo, um ato político de ser e de estar no mundo.

Por isso, esse espaço de reflexão não me elege competente para responder a todas as questões aqui feitas, mas me autoriza a refletir sobre elas, a questionar, a deixar em aberto perguntas que servirão de reflexões para futuras propostas. Essa é a escola que nós queremos; certamente sairemos humanizados de toda essa situação. Mas essa humanização só virá se compreendermos o lugar de respeito e de ouvidoria para com o outro. “Para que o poder se reinvente, é preciso que não saibamos tudo o que deve ser feito. Nem por isso, porém, podemos prescindir de propostas a fazer, a testar.” (FREIRE, 2022, p. 133).

## Referências

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC. In: **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.18, n . 2 , p. 6 233 – 6246 , abr./jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15. Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 12. Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.



## IDENTIDADE, [E]NARRATIVA E SELF SEMIÓTICO – POR UMA SEMIÓTICA ANTIRRACISTA: A INSUSTENTÁVEL NEGAÇÃO DO SER-SE

Ricardo Almeida de Paula

**Resumo:** Tratamos neste artigo da questão identitária e enarrativa com relação à filosofia do ato responsável e a semiótica do *Self* a partir uma abordagem qualitativo-dialógica dos pensamentos de Bakhtin e Moreno com o intuito de se refletir sobre uma semiologia antirracista, buscado responder a duas questões basilares: o que é narrativa? e quando as narrativas gerais e comunitárias passam a ser “minha narrativa” e se convertem em enarrativas?

**Palavras-chave:** Bakhtin. Moreno. Semiótica. Psicodrama. Antirracismo.

## IDENTITY, NARRATIVE AND SEMIOTIC SELF – TOWARDS AN ANTI-RACIST SEMIOTICS: THE UNSUSTAINABLE NEGATION OF BEING

**Abstract:** We treat in this paper with identity and narrative question related to responsible act philosophy and Self semiotics from qualitative-dialogic approach to Bakhtin and Moreno ideas with aim of reflect about an antiracist semiology, reaching for answering two grounding questions: what is narrative? And when general narratives and communitarians ones come to be “my narrative” and change into enarratives?

**Keywords:** Bakhtin. Moreno. Semiotics. Psychodrama. Antiracism.

### Introdução

O tema da identidade em uma sociedade fragmentada e confusa sobre si mesma é crucial, especialmente quando tratamos da questão inerente do racismo, seja este difundido de forma direta ou indireta através de atos concretos de violência e segregação ou através da perspectiva discursiva.

A questão étnico-racial tem sido alvo de diversos artigos e discussões variadas nos meios comunitários, políticos e acadêmicos, contudo, ao ler e pesquisar sobre a temática, sobreveio-nos o aspecto discursivo narrativo

como premissa para o entendimento do processo de constituição dos atos e motivações racistas que se instauraram no imaginário social e individual. Até então temos discutido demasiadamente a macroestrutura do racismo, porém, aquele elemento que desconstrói a identidade do outro, que nega o Ser de outrem, que promove o que denominamos de uma *enarrativa*, a saber, uma narrativa interior assimilada culturalmente e pessoalmente pelas pessoas negras, cremos ser pouco explorada em seu conteúdo e preceitos.

Neste trabalho partimos de uma abordagem qualitativo-dialógica dos pensamentos da semiótica bakhtiniana da filosofia do ato responsável e do conceito de enunciação e narrativa, bem como da semiótica identitária do *Self* de Moreno que se apresenta através do Psicodrama como ato enarrativo de Si por meio da atuação e exercício de papéis no teatro social e dos estudos dele sobre o Etnodrama, a fim de apresentar um construto semiótico enarrativo antirracista.

Desta feita, procuraremos responder a duas questões basilares: a primeira: O que é narrativa? E a segunda: Quando as narrativas gerais e comunitárias passam a ser “minha narrativa” e se convertem em enarrativas? Subdividiremos em duas seções nossa análise, a saber, na primeira seção trataremos da questão narrativa e enarrativa, pensar estes termos sob dois aspectos que se relacionam a definições comuns destes a fim de reconfigurar ou transcriar os sentidos deste termo. Ao tecer, por conseguinte, o elemento estruturante do narrar evidenciaremos uma *enarrativa*, uma narrativa do ser-se; na segunda seção trataremos da enarrativa em relação à semiótica do *Self* e da semiótica antirracista, sendo que a *enarração* a partir da semiologia do *Self* é anti-ideologia ao racismo, contra os discursos produzidos na externalidade estruturada que se materializam na forma de enunciados.

[In]conclusivamente sabemos que o caminho a ser percorrido concernente a narrativa racista para transformá-la em *enarrativa* antirracista é complexo e longo. Contudo, é mister desencadear um processo discursivo que transcenda a materialidade pura e objetual da linguagem, partindo de uma análise co-textualizante da realidade, em que pese a verdadeira narrativa subjetiva, pessoal e ativa de Si como movimento contra cultural antirracista.



## **Enarrativa: narrativas transcriantes e imaginários de se ser-em-si**

No atual momento em que estamos, mediante as várias informações veiculadas através da diversidade das mídias, das subjetivizações terminológicas sobre o discurso, a fala e a linguagem, os significados do que seja discurso de “ódio”, fala e atos “racistas”, a narrativa desconstrutiva da imago e autoestima do que me é semelhante (“cancelamento”) – alter – é importante e precípuo dar um sentido mais próprio ao termo “narrativa”. A priori precisamos responder à pergunta: o que entendemos por narrativa? Vamos pensar este termo sob dois aspectos que se relacionam a definições comuns deste a fim de reconfigurar ou transcriar os sentidos deste termo. Ao tecer, por conseguinte, o elemento estruturante do narrar evidenciaremos uma *enarrativa*, uma narrativa do ser-se, no bioconto, pois este prefigura um sentido amplo do coexistir-se em-si e no mundo, como diz Celório (2015, p. 65) são “histórias de vidas imaginadas”.

De um lado, temos as narrativas compreendentes sobre quem somos, indagamos nossa origem, perscrutamos nosso ser, re-ouvimos as histórias que nos foram contadas por aqueles que no nosso imaginário estiveram presentes *in illo tempore* (ELIADE, 2018), por outro temos a árdua lide de saber a narrativa real, de modo a ser feita uma leitura real dessa história que nos identifica, que nos traz este senso de ipseidade e como chegamos à mesmidade, rebuscando o em nós esquecido, o constituinte de nossa consciência histórico-memorial.

Começaremos por uma definição abrangente sobre narrativa tendo-a como um conjunto de signos com relações e sentidos sociais, culturais históricos e sociais de cunho particular e não uma manifestação geral. Corinne Squire (2014) compreende que as narrativas “podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socio-culturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias” (SQUIRE, 2014, p. 273). Isto é, o fato narrado se imbuí de um movimento transcendente ao puro significado, de forma que a polissemia significativa da narrativa estabelece um vínculo afetivo e existencial, proporcionando à mídia (em seu sentido original como meio) uma diversidade de signos que, a despeito da realidade ou matriz semiótica, expressa uma realidade social, cultural e histórica inteligível (SQUIRE, 2014).

Richard Kearney (2012) nos chama a atenção para o fato de que “toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa” (p. 413). De fato, ele tem razão em trazer esta questão da dimensão do *mythos* (enredo) em que não somente se busca a compreensão do ser-se em meio ao caos, à procura por um caminho de busca de sentido nesta experiência de confusão, em que quase sempre culmina implicitamente em uma história (KEARNEY, 2012).

Nos damos conta de que estamos em uma interpretação de nós mesmos, uma hermenêutica do ser, uma in-compreensão pré-reflexiva e ao mesmo tempo pré-consciente, de forma estruturante de nossas auto narrativas, que nos indica que seguimos um enredo prévio e ante predicativo de nossa concepção consciente do historiamento narrativo de nossas vidas, a saber, “isso dá a nossas vidas uma estrutura temporal que busca algum tipo de significação em termos de referências ao passado (memória) e ao futuro (projeção)” (KEARNEY, 2012, p. 412).

Aristóteles (384-322 a.C.), quando de sua análise da *Poética*, traz este padrão pré-narrativo, identificando a existência humana como *ação*, e que esta ação é conduzida com um propósito e uma finalidade, ou seja, vivemos uma vida interatividade com os outros, em alteridade e comunicabilidade de sentidos. Neste aspecto, o *mythos* aristotélico se nos apresenta como gramaticidade da vida de ação, erige um sintagma de coexistência de nós para o tu apresentando-o como: “1) um contar; 2) uma fábula ou fantasia; e 3) uma estrutura construída. Todos os três sentidos do *mythos* trazem a função comum da narrativa enquanto *poiesis*: ou seja, um modo de *fazer* de nossas vidas histórias de vida” (KEARNEY, 2012, p. 412).

Sendo as histórias de vida algo que nos faz singulares é importante perceber a particularidade destas histórias, o que trazem como excepcionalidades em detrimento das demais histórias. Neste aspecto, o que distingue a narrativa da teoria é aquilo que se expressa através da peculiaridade (BRUNER, 1990). Devemos atentar para, sobretudo, o ter a narrativa como uma “operação configuradora que se realiza sobre o fundo do horizonte da experiência mais geral” (BARBOSA, 2003, p. 75); implica em um ato responsivo, ou seja, um “ato responsável” do sentimento, do pensamento, da fala, de uma

ação intencionada “é que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade ser substituído, em seu dever de responder responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção” (BAKHTIN, 2017, p. 10).

Esta filosofia do ato responsável bakhtiniana compreende a dimensão da transição de uma vida pré-pessoal para a de um sujeito reflexivo. Em tal transição de sujeito a outro, no historiamento de si, muito se é deixado no esquecimento. Paul Ricoeur entende que é exatamente neste esquecimento (amnesis) onde reorganizamos e concebemos a verdadeira história, eis o ponto da fenomenologia da memória de Ricoeur, isto é, mover-se do “que” para “quem” (RICOEUR, 2012).

Quando consideramos estes aspectos identitários do ser situado em si afirmamos que o sujeito é reflexivo da condição de si, ou seja, na imaginação de si (*autos*), na compreensão de si (*oikos*) e na distinção de si (*heteros*), implica que a autonomia reside na relação e dependência em si. A lembrança de si é o processo de rompimento com a anestesia moral, histórica e pessoal. É a rejeição da atomização, do individualismo, da traição do ser pessoal; compreende que a busca por esse lugar (*topos*) ainda não conhecido (utopia) de fato não se encontra “lá”, mas, “aqui” – no ser pessoa (PAULA, 2012).

Entender esse confronto entre a consciência de si e o Si que conscientemente se apresenta é crucial para se lidar com o que pensamos ser a dimensão utópica da construção da história, ou seja, uma política da memória recente, desvencilhando-se dos apegos de construções históricas próprias ao seu próprio momento de forma a se constituir em uma política (cidadania) que se lembre de si mesmo, de forma que na amnésia do recente seja descoberta a realidade histórica presente (PAULA, 2012).

Se por um lado estamos diante da construção da liberdade do sujeito historicamente situado, não somente no sentido no âmbito da historiografia, sobretudo na memória histórica de si, por outro lado temos a constituição comunitária da liberdade desse sujeito. Exatamente no diálogo entre sujeitos, na comunidade que nos antecede como sujeitos que rompemos com o individualismo e propomos a comunhão entre pessoas no movimento de ascense

pessoal, uma ação de interioridade e exterioridade, um movimento que transcende ao materialismo e, ao mesmo tempo ao espiritualismo, ao credulismo de momento, mas algo que nos reflita no outro, que sejamos outrem e nós mesmos em concomitância (PAULA, 2012).

A transformação cultural do reconhecimento da identidade do outro requerida pela sociedade será possível quando se encarar a lembrança do sujeito como pessoa. A transformação na pessoa e pela pessoa. Os mecanismos sociais são extensões do ser que os nomina, em termos linguísticos estamos falando da linguagem nominada pela pessoa, ao invés de um sujeito de determinada oração, pois, entendemos a ação como posterior ao ato de nomeação consciente e intencionado do nominador. Isto implica em linguagem transformadora da realidade, na lembrança que somos o ser da ação e não somente o agente motivador da ação. Então, atribuímos uma topologia fenomenológica ao ato, ou seja, o lugar do ser como intencionante do ato transformador da história, como ser presente em vários lugares (*topoi*) sendo o mesmo e outrem, simultaneamente transformado na mesmidade – se é esquecimento (amnésia), recordação (anamnese) e história (RICOEUR, 2012).

Essa descoberta e desvelamento indentitários em-si é o que denominamos de en-narração (enarrar). Uma narrativa interior e dialogal com as várias nuances da constituição do ser-se; uma narrativa que se desenvolve a partir de um ato reflexivo, ou seja, trazendo o conteúdo da identidade, que para Giddens sempre requer um senso de continuidade, sendo, pois, vinculada a autoidentidade a partir de outra noção, ou seja, a de “segurança ontológica” (GIDDENS, 1991).

[Giddens] propõe que nessa nova ordem pós-tradicional a autoidentidade padece também do questionamento geral que caracteriza a vida em relação às instituições modernas. Nesse marco a autoidentidade aparece como um empreendimento (*endeavor*) organizado reflexivamente que consiste em manter uma biografia narrativa coerente, embora revisada de modo permanente (MICHEL, 2006, p. 41).

Esta biografia narrativa procede de modo biocontada, no bioconto, na resignificação memorial da identidade como uma possibilidade de ampliar

as narrativas no contexto da demitificação e re-historicização do Ser-se, “tendo a imaginação simbólica como potencial ‘constelador’ dos pontos biográficos” (CELÓRIO, 2015, p. 65).

A minha vida, como a nossa vida, é permeada de mistérios que resistem a qualquer explicação, porém se abre a atitudes compreensivas, que buscam sempre enxergar em sua totalidade a quem o mistério fala e como fala. Uma história de vida é uma história feita de lampejos de memória onde cada traço e cada laço da trama é permeado por um fio condutor que nos acompanha em todas as andanças e as paradas da existência. Como damos um sentido e um significado à existência, os atos de existir também são atos ficcionais; nossas histórias também são as histórias dos outros, as nossas glórias e os nossos dramas também são as glórias e os dramas dos outros (CELÓRIO, 2015, p. 66).

A assertiva de Celório nos leva indagar em que momento aquela história ampla e coletiva situada no “nós” se torna “minha” história enarrada? Ou como os signos narrativos coletivos se tornam “meus” signos significantes subjetivos?

A partir destas perguntas evocamos o caráter experiencial da narrativa. É característico da experiência, bem como do ato narrativo, ter por certo, constituir e “*crer* na memória do passado” (BARBOSA, 2003, p. 76). Evidentemente, esta crença conduz a agir pessoalmente e socialmente moldado e constituído por este discurso interno (enarrado), de maneira a en-caixar-se nas predicções e adjetivações impostas sobre a identidade de Ser-se, ou seja, recontando as narrativas significadas sem, de fato, biocontar-se – dizendo quem se é, baseado nas raízes, princípios e crenças reais sobre si mesmo.

Este lugar de fala (RIBEIRO, 2019), próprio ao Ser-se, estabelece uma semiótica antirracista e antiexcludente. Quando este desvelamento acontece, este ato de fala interior constitui-se em hermenêutica transcriante<sup>1</sup> da

<sup>1</sup> O termo transcrição propõe uma tradução “hiperliteral”, em que seguindo Jakobson busca seguir as transposições fonossemânticas do original trazendo-as para uma reconfiguração na língua portuguesa, bem como o que vem a ser manifesto e irradiado semanticamente a nível de conteúdo do texto, a saber, através da gramática poética de Jakobson e da logopéia de Pound buscar o sentido existencial e essencial do texto e da literatura em questão. Como aplicado neste texto traz consigo a ideia destes elementos de reconfiguração da língua e da textualidade internas com respeito à constituição da imago real em-Si (PAULA, 2022).

imago pessoal; transforma-se em uma língua própria, auto cultural, eivada de simbolismos e signos singulares em que “[esta] língua ajuda a aderir à memória as medidas de valor experienciadas, e isto é de extraordinário significado, especialmente nos atos complexos que se estendem ao longo do tempo” (LUCKMANN, 1996, p. 94).

Desta feita, como foi dito no início do texto, observando a arbitrariedade e a linearidade do signo linguístico que estabelece uma conexão de sentido gerando uma enarrativa ancorada em um transcurso discursivo temporal, a saber, numa pré-história narrativa que foi “estruturada linguisticamente e que é trazida para o presente linguisticamente” (BARBOSA, 2003, p. 77), demonstra que nossa estrutura existencial é formada pela fala, pela palavra, pela linguagem que tem o papel de atualizar a memória passada e trazê-la para o presente.

Sendo assim, concebendo a narrativa como preceito enarrado e bi-contado, podemos discutir com mais especificidade a ideia de uma distintividade semiótica do self e identidade, em diálogo com uma semiótica antirracista, mediante a ressignificação do ser através da enarrativa.

### **Enarrativa, o self semiótico e semiótica antirracista: ressignificando os pré-juízos de se ser quem é**

Bakhtin distingue três categorias de palavras na narrativa, a saber, a palavra *direta*, a palavra *objetal* e a palavra *ambivalente*. Julia Kristeva (2012) define esta categorização da seguinte forma:

A palavra *direta* remetendo ao seu objeto, exprime a última instância significativa do sujeito do discurso nos quadros de um contexto; é a palavra do autor que anuncia, que expressa, é a palavra *denotativa*, que deve fornecer a compreensão objetiva, direta. Conhece apenas a si mesma e a seu objeto, ao qual se esforça para ser adequada (não é “consciente” das influências das palavras estranhas). (KRISTEVA, 2012, p. 150).

Esta primeira distinção evidencia a atomicidade da narrativa enquanto reificação dos sentidos e do sujeito. A experiência não é a vivida, porém, indica que o código linguístico não captura imediatamente a memória



evocada do passado e a traga como interpretação da realidade presente. Quando se volta para uma experiência passada, caso seja possível o fazer sem uma hermenêutica propositada, a recorda de forma anacrônica, necessariamente com o olhar do presente, concretizado.

Tzvetan Todorov (2013) ao escrever sobre “A decisão de Interpretar” destaca bem estes fatores que acabamos de mencionar, no que se refere, no dizer dele, a *acomodação* e *assimilação* na interpretação narrativa:

O processo interpretativo também comporta essas duas fases (que se seguem aqui numa ordem fixa). Primeiramente, deve-se distinguir a sequência verbal para qual é necessária uma interpretação; essa percepção da diferença é condicionada pelo fato de que a sequência não se deixa absorver pelos esquemas disponíveis; reconhece-se então, num primeiro momento, o fato novo, adaptando-se a ele (acomodação). Em seguida, absorvem-se essa novidade e essa não integralidade, submetendo-as à interpretação, isto é, fazendo-se associações, até que a sequência verbal se torne conforme aos esquemas já construídos (assimilação) (TODOROV, 2013, p. 29-30).

A concretude do signo linguístico, nesse caso, interposto pelo ideário estético, não consegue ligar-se à característica do existir (BAKHTIN, 2017). Eis aqui um fator, no que diz respeito à estrutura do discurso racista, pois, na relação sintagmática o uso de expressões, por exemplo, como *criado mudo*, *mulata*, *preterimento*, *cabelo ruim* e *cabelo bom* e, na paradigmática, frases como *negra/o do cabelo duro*, *que negra/o feia/o*, *é bonita/o*, *mas é negra/o*, *beleza exótica* apresentam do ponto de vista sincrônico e diacrônico formas diferentes do expressar racista.

Nas palavras e frases que citamos as adjetivações têm um conteúdo histórico vivencial inerente à cultura brasileira e a transmissão de um conceito desconstrutivo da pessoa negra, uma intencionalidade imbuída de um chiste na perspectiva freudiana tipificando uma relação entre “o bem e o mal”, “certo e o errado”, “o puro e o maculado”, e da condição estética entre “o belo e o feio”. Neste quesito, transcendendo a perspectiva saussureana, isto é, seguindo a teoria dos atos de fala de Habermas (2012) que analisa e tematiza as unidades das falas, a saber, o enunciado na teoria dos atos de fala

[...] procura descrever o sistema fundamental de regras de uma competência enunciativa, isto é, já não de construção de frases, mas sim da sua aplicação correta em enunciados. Não basta saber construir frases corretas à luz da gramática, há que também saber enunciar-las e isso é algo de diferente. O que está em causa, portanto, são as condições de enunciação (FIDALGO, 1998, p. 110).

A repetição das ideias e dos ideais, situando no discurso um emprego desqualificante e gerando uma semântica produzida pela significação racista no transcurso histórico-sociocultural, totalitariza o sujeito. A importância e a premência de um discurso, narrativa e filosofia do ato antirracistas devem proceder ao emprego próprio do enunciado promovendo a *Bildung* da subjetividade autêntica dos sujeitos subsumidos e desqualificados pela ilógica do racismo, a saber, “o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas (sic) [...] é crucial.” (GILLBORN, 1995, p. 129).

Este tema é ampliado na segunda categoria proposta por Bakhtin, a palavra *objetal* na ordem discursiva. Julia Kristeva sintetiza bem o conceito trazido pelo semioticista russo:

A palavra *objetal* é o discurso direto das “personagens”. Tem uma significação objetiva direta, mas não se situa no mesmo nível do discurso do autor, encontrando-se distanciada dele. É ao mesmo tempo orientada para seu objeto e ela mesma objeto de orientação do autor. É uma palavra estranha, subordinada à palavra narrativa, como objeto da compreensão do autor. Mas, a orientação para a palavra *objetal* não penetra nela; toma-a como um todo, sem alterar seu sentido, nem sua tonalidade; ela o subordina a suas próprias tarefas sem nela introduzir uma outra significação. Dessa maneira, a palavra (*objetal*) convertida em objeto de uma outra palavra (denotativa) não é “consciente”. A palavra *objetal*, portanto, é unívoca, como a palavra denotativa (KRISTEVA, 2012, p. 150).

Bakhtin (2003) ressalta que escolhemos nossas palavras quando partimos do conjunto projetado do enunciado e estes se integram a uma realidade concreta. Ou seja

escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isto que ocorre no processo de criação do enunciado [...] esta [centelha da expressão] não existe no sistema da língua [...] (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Na dinâmica do discurso produzimos aspectos ideológicos e crenças essenciais, imbuído da sua natureza social da enunciação. No caso do discurso antirracista, este promove uma significação e signos de resistência, sendo uma contracultura ao racismo, pois, conforme Bakhtin (2016), na plurivalência social do signo ideológico encontramos em seu interior a luta de classes – pode-se dizer, então, que “o racismo enquanto ideologia e o antirracismo enquanto luta por igualdade e reparação histórica estão em disputa na arena do signo” (FERREIRA, 2023, p. 3). A acomodação ao discurso objetual perpetua a comunicação reificada racista que desconfigura o ser do outro meu semelhante. Contudo, na relação da semelhança, do reflexo identitário vis-à-vis, promove a imagem da alteridade justa, o ver outramente (LEVINAS, 1974), dialogando a partir da semiologia antirracista do *Self*.

O autor russo, por conseguinte, em sua terceira categorização da palavra na narrativa, a saber, a palavra *ambivalente*, abre uma dimensão social do signo, uma plurivalência do signo. De um lado, temos os aspectos políticos e sociológicos (MEAD, 1913) que compreendem esta ambivalência do *Self*, e de outro sendo as identidades pontes que ligam a pessoa aos seus entornos sociais (MORENO, 1978).

Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para confronto dos valores sociais vivos (BAKHTIN, 2016, p. 46).

Existe na representação plurivalente um fator crucial em relação à ambivalência no ato narrativo, como bem descreve Kristeva (2012), o narrador “pode se servir da palavra de outrem para nela inserir um sentido novo, conservando sempre o sentido que a palavra já possui. Resulta daí que a palavra adquire duas significações, ela se torna *ambivalente*.” (KRISTEVA, 2012, p. 150). Na junção de dois sistemas de signos temos uma polêmica interior oculta, a apropriação do ser de outrem, por conseguinte, uma constituição de uma semiologia destrutiva do *Self*.

Este em-Si traz consigo o conceito de assunção de papéis e da gênese do *Self* proposto por Mead (1913) mediante uma ação reflexiva. De fato, este construto se dá quando o ato reflexivo assume a dimensão do simbólico do discurso interno, como ele mesmo explica, “o cenário interno muda num foro e numa oficina de pensamento. As características e as entonações das *dramatis personae* se desvanecem e a ênfase recai sobre o significado do discurso interno, o imagético torna-se meramente o estritamente necessário” (MEAD, 1913, p. 377). O pensamento não consiste simplesmente em uma atividade intelectual puramente abstrata e monológica. “Trata-se de um pensamento que se expressa de modo intelectual, corporal e visual, mesmo quando os aspetos corporais e visuais adquiram progressivamente uma modalidade mais leve, como também de um pensamento no qual se expressam várias vozes” (MICHEL, 2006, p. 46).

O *Self* semiótico, outrossim, agora na perspectiva de Moreno, como ato enarrativo de Si, apresenta-se por meio dos papéis. Para Moreno, o conceito de papel é fundamental porque aponta para uma relação essencialmente vinculante, pois, um papel só pode existir em função de um contra-papel (MICHEL, 2006).

Todo indivíduo, assim como ele é o foco de numerosas atrações e rejeições, ele aparece também como foco de numerosos papéis que estão relacionados aos papéis dos outros. Todo indivíduo, assim como ele tem em todo momento um conjunto de amigos e um conjunto de inimigos, também ele tem um rol de papéis e faces, e um rol de contra-papéis (MORENO, 1978, p. 8).

Toda a questão do Ser se desenvolve nessa complexidade sistêmica da identidade. Moreno salienta que os papéis não estão relacionados somente à função social, mas, ao mesmo tempo, ao vínculo entre pessoas, apresenta através do estudo do *Self* fundamentos para explicar o intrincado fenômeno da vivência pessoal. Nisto, podemos apreender os significados da autoexistência; algo que transcende a sobrevivência ou à resistência de per se, é sobretudo a consciência de que participa diversamente nesta pluralidade de sentidos do mundo coexistente como pessoa única, inimitável nessa unicidade e singularidade. Uma subjetividade em que o acontecimento de Si é o seu mestre interior, que interage e propõe culturalmente o Ser-em-Si como aquele que tem representatividade própria por meio de sua palavra, pensamento e narrativa.

Este papel, desta feita, é na definição de Moreno:

Uma unidade de experiência sintética em que se fundiram elementos privados, sociais e culturais. [...] Toda sessão psicodramática demonstra que um papel é uma experiência interpessoal, e que necessita habitualmente de dois ou mais indivíduos para ser operacionalizado (MORENO, 1975a, p. 253).

Na convivência social recebemos de outrem uma predicação arbitrária sobre quem somos, e que procura indicar objetivamente o que somos. Sob esta premissa o discurso racista estabelece os valores identitários para o exercício do papel social, criando uma geografia da segregação e do preconceito através dos atos de fala, usando a linguagem como instrumento puro de comunicação, como afirma Benveniste em seu texto “Da subjetividade na linguagem”, “falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 1991, p. 285), de sorte que não podemos conceber a linguagem e o sujeito desta maneira, pois, “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (*ibid.*), ou seja, a desqualificação da pessoa no discurso racista é uma violência extrema porque instaura uma enarrativa destrutiva, aprisionante e falsa – deixando o sujeito à margem da linguagem. O que Benveniste traz é uma concepção de linguagem em que o indivíduo obtinha o status de sujeito, porque “não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de resposta” (AMORIM, 2001, p. 95), sendo a carac-

terística da linguagem a interação, uma vez que ela “exige e pressupõe o outro” (BENVENISTE, 1989, p. 93).

Esta outridade pressupõe o Ser da fala, em que o sujeito falante seja autor de seu discurso em pessoalidade, temporalidade e espacialidade. Werner (2006) define bem este ponto:

[...] a linguagem será o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito, uma vez que disponibiliza elementos dentro da língua para que isso aconteça, como é o caso da categoria de pessoa (da qual fazem parte os pronomes e o verbo, expressando pessoalidade), da categoria de tempo (com verbo e advérbios expressando a temporalidade) e da categoria de espaço (com advérbios e pronomes expressando a espacialidade). Assim sendo, a linguagem é a possibilidade da subjetividade, se entendida como discurso. Ela, quando considerada como exercício assumido pelos indivíduos, é linguagem posta em ação (WERNER, 2006, p. 398).

Ao versar sobre o *Self* depreendemos uma ideologia semiótica referente a este. Neste quesito, Volochinov estabelece uma relação entre ideologia e linguagem, compreendendo que os fenômenos ideológicos não podem ser reduzidos ao psiquismo e a peculiaridades da consciência, possuem eles uma “encarnação material”, “realidade signica”; por isso, “o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos, sendo mutuamente correspondentes. A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos.” (VOLOCHINOV, 1988, p. 36). Temos, por conseguinte, o que Volochinov (1988) denomina de “ideologia do cotidiano”, que corresponde a atividade calcada sobre a vida no cotidiano, bem como a expressão social vinculada a ela, não correspondendo de per se a uma condição formal ou sistematizada.

Já os sistemas ideológicos formalizados, como o da ciência, da moral, da arte, da religião etc., constituem-se a partir da ideologia do cotidiano e, uma vez constituídos, exercem forte influência sobre esta, dando-lhe o seu tom. Por outro lado, a seiva da existência da ideologia formalizada e sistematizada é a ideologia do cotidiano, uma vez que a avaliação crítica de toda produção ideológica opera-se na/por essa ideologia (PEREIRA; RODRIQUES, 2014, p. 179).

Quando se determina o tipo de discurso e linguagem que serão aceitos no contexto social e cultural reifica-se o significado a ser internalizado. Há uma sobreposição de sentidos e valores, uma apropriação indébita da alma, da identidade e do ser. Como bem observa Voloshinov sobre a produção ideológica, “esta coloca a obra numa situação social determinada. [...] A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência [...] e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica.” (VOLOCHINOV, 1988, p. 119). A internalização discursiva racista opera seus mecanismos de controle exatamente através da premissa da ideologia do cotidiano, ou seja, mediante um discurso socialmente aceito e de um construto que faz do signo – do ser do outro, da pessoa negra – “um instrumento de refração e deformação do ser” (VOLOCHINOV, 1988, p. 36), à medida que a classe dominante – dona do discurso padrão – é propensa a conferir um caráter inalcançável sobrepondo as classes e grupos sociais “a fim de ocultar/abafar a luta dos *índices sociais de valor* que neles se travam e de apagar a plurivalência dos signos, apresentando-os como monovalentes” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 179). Este ato promove a anulação e negação da existência da *imago* do outro como Ser. Dito de outra forma, a negação do Ser-se.

### [IN]conclusões

Na complexidade da análise sobre a narrativa racista tendemos a esquecer a dimensão *enarrante e biocontacional* do discurso. A pergunta a ser feita é: *Quem está contando (enarrando) a minha história?* Este é um questionamento desconstrutivo de todo um historiamento internalizado; uma di-hermenêutica sobre o discurso, uma proposição analítica do discurso, uma fidelização de Si. A pergunta se instaura como contracultura à negação do Ser-se, como re-conhecimento de Si em contrariedade à marginalização pessoal identitariamente falando reelaboração a partir de uma semiótica antirracista; sendo a contação da história vida permeada pelo *mythos* (ficção), trazendo consigo novos elementos de forma não sermos os mesmos em detrimento

da mesmidade, ressignificada a cada fio de memória historiada em cada *Self*, “uma narrativa de si amplificada pela imaginação do narrador” (CELÓRIO, 2015, p. 65), como diz Celório, “ruineiro da existência”.

A *enarração* a partir da semiologia do *Self* é anti-ideologia ao racismo, contra os discursos produzidos na externalidade estruturada que se materializam na forma de enunciados. Desta feita, “todo enunciado é concreto, irrepitível, historicamente individual, representa uma nova unidade (elemento) na comunicação discursiva, mas, ao mesmo tempo, é uma postura ativa (que é também uma reação-resposta a outros enunciados)” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 183; BAKHTIN, 2003). Constitui-se em *Weltanschauung* contra-hegemônica ao discurso desqualificante, excludente e destrutivo gerado culturalmente durante os séculos de construção enunciatória do *establishment* narrativo racista.

Adentramos, desta feita, ao campo axiológico do enunciado como relação valorativa do sujeito, pois, conforme nos lembra Bakhtin (2003) estamos diante da “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Para o semioticista russo escolhemos nossas falas (externas e internas) a partir de um conjunto de enunciados já pré-ditos a nós e por nós mesmos. De fato, um discurso admitido como “normal”, interiorizado e aceito na alma, encarcerava o pensamento, dilui o sentido de Si, nega o Ser-se. Esta lógica instaurada no tempo-presente procede de enunciados pretéritos que ganharam gramaticidade cultural ao ponto de se tornarem norma e discurso padrão.

O discurso racista situa-se em um contexto transcendente à discussão étnico-racial, pois instaura-se no existencial. Promove a dissolução da pessoa, reifica, um ato contínuo transgeracional “que povoa o inconsciente e o coinconsciente” (MALAQUIAS; NONOYA; CESARINO, 2014, p. 92). Moreno, através do *Etnodrama*, que ele mesmo define como “uma síntese do psicodrama com as pesquisas de problemas étnicos, de conflitos de grupos étnicos” (MORENO, 1974, p. 123), mediante a Semiótica do *Self*, propõe um caminho de resistência e combate ao racismo em seu escrito de 1975 “O problema negro-branco: um protocolo psicodramático” em que aponta para a amplitude da questão racial em termos de sermos parte do mesmo teatro societário hu-

mano, ao afirmar que precisamos nos conscientizar sobre o “verdadeiro papel vital de uma família negra, não somente intelectualmente, não como vizinha, mas também num sentido psicodramático, vivendo-o e elaborando-o conjuntamente neste palco” (MORENO, 1975b, p. 444).

O caminho a ser percorrido concernente a narrativa racista para transformá-la em *enarrativa* antirracista é complexo e longo. Contudo, é mister desencadear um processo discursivo que transcenda a materialidade pura e objetal da linguagem, partindo de uma análise co-textualizante da realidade, em que pese a verdadeira narrativa subjetiva, pessoal e ativa de Si como movimento contra cultural antirracista.

## Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 3 ed. São Carlos (SP): Pedro & João, 2017.
- BARBOSA, Márcio Ferreira. **Experiência e Narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2003.
- BENVENISTE, E. **Estrutura das relações de pessoa no verbo**. Problemas de Linguística Geral I. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BENVENISTE, E. **Semiologia da língua**. Problemas de Linguística Geral II. São Paulo: Pontes, 1989.
- BRUNER, J. Culture and human development: a new look. **Human Development**, v. 33, p. 344-355, 1990.
- CELÓRIO, José Aparecido. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas**: rumo a uma Pedagogia da Observância. Universidade Federal de Pelotas. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese de Doutorado. 2015. 247 fls.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2018.

FERREIRA, Jersey Simon da Silva. Comunicação Antirracista. **Boletim Eletrônico**, CRESS SC, n. 98, p. 1-4, jul. 2023.

FIDALGO, António. **Semiótica: a lógica da comunicação**. Covilhã (Portugal): Universidade da Beira Interior, 1998.

Giddens, A. **Modernity and Self-Identity**. Standford: Standford University Press, 1991.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo – v. 1: Racionalidade da ação e Racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 409-438, mai-ago 2012.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye (Holanda): Martinus Nijhoff, 1974.

LUCKMANN, T. **Teoría de la Acción Social**. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1996.

MALAQUIAS, Maria Célia; NONOYA, Denise Silva; CESARINO, Antonio Carlos Massarotto; NERY, Maria da Penha. Psicodrama e relações raciais. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 24, n. 2, p. 91-100, 2016.

MEAD, G. H. The social self. **Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods**, n. 10, p. 374-80, 1913.

MICHEL, Mariela. **O self semiótico: desenvolvimento interpretativo da identidade como um processo dramático**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Centro de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Tese de Doutorado. 2006. 269 fls.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975a.

MORENO, J.L. **Psychodrama. Foundations of Psychotherapy Vol II**. Second Edition. New York: Beacon House, 1975b.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. D. Wagner, Trad. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1978.

PAULA, Ricardo Almeida de. A Existência segundo o[s] Qohelet[s]: a literatura bíblica em Haroldo de Campos. **Revista Profissão Docente**, v. 21, n. 47, p. 01-10, 2022.

PAULA, Ricardo Almeida de. **Crise da Pessoa e a Crise da Educação**: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 272-284, mai-ago 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Simbolismo e Interpretação**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

WERNER, Kelly C. Granzotto. A Intersubjetividade antes da Subjetividade na Teoria da Enunciação de Benveniste. **SIGNÓTICA**, v. 18, n. 2, p. 397-411, jul./dez. 2006.



## LEITURA LITERÁRIA DIGITAL: NOVAS FORMAS DE CONCEBER O LETRAMENTO NA ESCOLA

Daniela Pereira de Oliveira  
Jeane de Cássia Nascimento Santos

**Resumo:** O presente artigo objetiva discutir as novas formas de conceber o ensino da leitura sob a perspectiva do letramento literário no ambiente virtual, apresentando uma proposta de intervenção que considerou os limites e as complexidades dos leitores digitais quanto à apropriação da linguagem cibernética. Tendo como base principal a pesquisa-ação (THIOLENT, 2002), o trabalho em campo proporcionou aos alunos de uma escola pública de São Cristóvão/SE vivenciar uma experiência de leitura baseada no letramento literário de Cosson (2014; 2016) através da análise e do contato com contos reconhecidos como clássicos da literatura popular de tradição oral. A fundamentação teórica empregada assenta-se também nos aportes teóricos postulados por Xavier (2013), evidenciando os desafios da escola diante da aprendizagem hipertextualizada; por Coscarelli; Novais (2010) ao apontarmos a complexidade do processamento da leitura no ambiente digital pelos leitores; por Rojo (2012) e Freitas (2011) acerca dos multiletramentos e letramento digital. Assim, a tentativa de aliar a tecnologia ao ensino da leitura, tomando como diretriz as premissas de base, foi criado o *App ConteConto*, ferramenta usada no *smartfone*, com sistema operacional *Android* que possibilita a aprendizagem à distância. A partir da experiência com o aplicativo nas oficinas *on-line* de leitura, um caderno literário digital foi elaborado com o intento de auxiliar educadores no trabalho com contos. A presente análise possibilita a reflexão sobre práticas do ensino da leitura diante do advento da *cibercultura*.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento. Conto. Escola. Tecnologia.

### DIGITAL LITERARY READING: NEW WAYS OF CONCEIVING LITERACY IN SCHOOL

**Abstract:** This article aims to discuss new ways of conceiving the teaching of reading from the perspective of literary literacy in the virtual environment, presenting an intervention proposal that considered the limits and complexities of digital readers regarding the appropriation of cybernetic language. Having action research as its main base (THIOLENT, 2002), fieldwork allowed students from a public school in São Cristóvão/SE to experience a reading experience based on Cosson's literary literacy through analysis and contact with short stories, great classics of popular literature of oral tradition. The theoretical foundation used is also based on the theoretical contributions postula-

ted by Xavier (2013), highlighting the challenges faced by schools in the face of hyper-textualized learning; by Coscarelli; Novais (2010) when we point out the complexity of processing by readers of reading in the digital environment; by Rojo (2012) and Freitas (2011) about multiliteracies and digital literacy. Thus, in an attempt to combine technology with teaching reading, taking the basic premises as a guideline, the ConteConto App was created, a tool used on smartphones, with the Android operating system that enables distance learning. Based on experience with the application in online reading workshops, a digital literary notebook was created with the aim of helping educators work with short stories. This analysis makes it possible to reflect on teaching reading practices in light of the advent of cyberculture.

**Keywords:** Reading. Literacy. Tale. School. Technology.

## Introdução

A linguagem semiótica permeia o cotidiano dos jovens do século XXI, promovendo um novo cenário social que se constitui através de fenômenos de comunicação em formato multimodal e hipermidiático (XAVIER, 2013). Por estar veiculada nos meios tecnológicos de um modo geral, essa linguagem acompanha as gerações, integrando-as, cada vez mais, ao mundo digital. Para Rojo (2012), a aprendizagem demanda um trabalho voltado ao uso de práticas pedagógicas que considerem as variadas semioses que circulam o ambiente virtual e tecnológico como um todo. A tecnologia possibilitou a interação entre os signos verbal, não verbal, auditivo, visual em uma mistura sinestésica. Tal conjuntura desafia a escola a levar em conta as necessidades emergentes para a formação das novas gerações. (XAVIER, 2013) Documentos preceituam a inserção da tecnologia como ferramenta útil para o trabalho com as variadas linguagens na aprendizagem. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 59) considerações acerca dessa discussão, a saber:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas

linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

Seguindo na mesma diretriz, a primeira competência da *Base Nacional Comum Curricular* BNCC (BRASIL, 2017, p. 09) dispõe sobre a importância de:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Tal concepção implica em assegurar direitos reservados para a construção de uma sociedade justa que considere ações democráticas e inclusivas, a exemplo da importância do acesso e da inserção da tecnologia na escola, não só com relação a conhecimentos ligados ao uso dos aparatos, mas também a respeito das reconfigurações da linguagem produzidas através desses meios. Segundo Cerigatto e Casarin (2015, p. 40), a evolução tecnológica trouxe

[...] o cenário de linguagens híbridas que nasce diante o ciberespaço, o hipertexto e os novos tipos de leitores que interagem com a informação agora disseminada pelas mídias digitais com a tarefa essencial que compete à *information and media literacy* de educar usuários para se apropriarem da linguagem e das habilidades necessárias para dominar os novos modos de ler.

Assim, a escola precisa entender e se apropriar das mudanças que regem as novas formas de conceber a linguagem, uma vez que a maneira de receber e de interpretar a informação se reconfiguraram. Consumir a leitura, ler, interpretar e produzir a informação possuem novos sentidos diante do que os avanços tecnológicos podem oferecer e da veiculação da mistura sinestésica dos sons, das imagens, dos símbolos e das palavras (CERIGATTO E CASARIN, 2015).

Com vistas à capacitação de professores, em efeito multiplicador, a fim de garantir o direito dos jovens a uma formação que desse conta da nova conjuntura, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO) também criou um currículo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Iniciado em 2008, o trabalho contou com um grupo de especialistas que, de forma estratégica e sistêmica, elaboraram conceitos e diretrizes em prol da formação continuada de profissionais da educação para “fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional.” (WILSON *et al*, 2013, p. 11).

As competências implementadas através da AMI objetivam preparar cidadãos críticos que buscam a legitimidade das informações, podendo ser, futuramente, criadores de *sites* de notícias ou anunciantes em outros meios midiáticos. (WILSON *et al*, 2013).

Acerca do exposto, alguns questionamentos são evidenciados por Cerigatto e Casarin (2015, p. 40):

Que tarefas competem à *information* e *media literacy* no sentido de educar e criar estratégias pedagógicas que apresentem modelos semióticos críticos de análise dessas ‘novas’ linguagens, que, cada vez mais, recorrem à sonoridade, à visualidade e às misturas destas?

A alfabetização midiática (*media literacy*) e a alfabetização informacional (*information*) são duas áreas distintas que fazem parte da Matriz Curricular e das competências da AMI da UNESCO. À primeira, compete o acesso da informação e o seu uso ético. À segunda, cabe a habilidade de entender o papel das mídias e o desempenho de suas funções para a autoexpressão e participação igualitária. Segue no quadro 1 a caracterização dessas competências.

**Quadro 1:** Elementos da Alfabetização informacional e midiática.

Alfabetização informacional						
Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
Alfabetização midiática <sup>a</sup>						
Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia		Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários	

Fonte: Unesco, 2013.

Desse modo, o domínio da linguagem envolve não só o monitoramento da linguagem nas práticas sociais, mas a criticidade do saber consciente. No mundo virtual é preciso não só compreender signos, mas também fazer conexões e escolhas (COSCARELLI; NOVAIS, 2010).

Assim, o presente artigo procura mostrar que a leitura ganhou novas proporções diante da era digital, tendo em vista ter sido reconfigurada a noção de texto perante a integração das semioses na linguagem e dos meios de recepção e expectativas da comunicação escrita. Diante desse panorama, procuramos apresentar uma experiência de ensino cuja metodologia foi pensada exclusivamente para o trabalho com uso da tecnologia com vistas ao ensino da leitura literária.

No trabalho em campo, pensando em colocar em prática uma proposta pedagógica que fizesse uso da tecnologia utilizada pelos alunos de uma escola pública situada em São Cristóvão/SE, oficinas *on-line* foram realizadas com a intenção de trabalhar a leitura literária em ambiente digital. Para tanto, buscou-se desenvolver os letramentos dos educandos tendo como referencial teórico os postulados de Cosson (2014; 2016), considerando as formas de recepção da leitura literária (Rouxel, Langlade e Rezende, 2013) com o intuito de ampliar as perspectivas de leitura e, por conseguinte, contribuir para a formação de leitores proficientes.

A intervenção envolveu a tecnologia no trabalho realizado não só com o letramento literário, mas também, digital. A fim de auxiliar as tarefas, foi criado um aplicativo, intitulado *ConteConto*, o qual dá acesso à *feedback* para orientações, à inserção e à visualização de contos para grupos formados por professores. A partir das oficinas, foi elaborado um caderno pedagógico, objetivando auxiliar profissionais da educação e alunos a viver uma experiência de leitura com foco no desenvolvimento do letramento literário digital.

De um modo geral, este artigo visa a compartilhar o estudo interventivo, focando na análise sobre a leitura literária digital e na apresentação do projeto realizado através de uma oficina *on-line* auxiliada pelo aplicativo. À guisa de exemplo, esperamos que outros profissionais da educação também possam utilizar as ferramentas tecnológicas experimentadas com o trabalho a fim de fomentar, no educando, o desenvolvimento do letramento literário em ambiente virtual.

## Leitura literária digital

Segundo Cosson (2014), por estar em todo lugar, inclusive nos ambientes digitais, a literatura se faz presente na vida dos jovens. Neste âmbito, é reconhecida como literatura eletrônica cuja produção é compreendida pela veiculação de textos literários que se valem da utilização dos recursos digitais para sua composição em um movimento que mistura escrita, sons e imagens. Os traços que marcam essa linguagem é a fragmentação difundida através da hibridização tecnológica. Quanto mais próximo da integridade da obra, maior a literariedade. (COSSON, 2014). Os hipertextos promovem a interação e correlação entre os textos, em contrapartida testam os limites do leitor que, segundo o autor, extinguem ou tornam menos perceptíveis as posições do leitor e autor.

Cosson (2014, p. 23) aponta como crucial o conceito de literatura para entender a circulação e permanência dessa no ensino e na sociedade de um modo geral:

Se tomarmos a literatura como um conjunto de obras exemplares ou significativas para uma determinada comunidade, então é legítimo falar de sumiço ou estreitamento, pois a escola é a instituição que garante conhecimento comum dessas obras, o que efetivamente não está acontecendo tal como demonstraram os de buscar entender como ela permanece em outros espaços, como é o caso da internet.

Seja em filmes, séries ou em animações, a literatura ocupa um espaço que a reconfigura. Assim, Cosson (2014, p. 22) discute o papel dos meios de ensino da literatura. Assim como também é inteiramente adequado à literatura na sociedade e conclui: “Dessa forma, curiosamente, pode-se dizer que a literatura está muito presente na vida desses jovens, mas não na leitura das obras literárias [...]”. A transposição da obra pode resultar em artefatos de interpretações pessoais, algumas até infundidas de maneira genuína e fidedigna, mas nunca autênticas. Os recortes, os resumos, as reproduções em diferentes mídias ou resenhas não podem substituir a integridade da obra e sua leitura pessoal.

A representação e, em alguns casos, a infidelidade da obra pode gerar efeitos diversos como o distanciamento entre leitor e autor ou, ao contrário, a criatividade inserida nesse processo pode estabelecer um diálogo até mais próximo

entre os dois na relação intertextual, no jogo interativo entre as linguagens. Entender essa logística e dinâmica é crucial para o educando, uma vez que a *internet* promove todo esse acesso que já faz parte da sua rotina. Então, novas literaturas surgiram, novos conceitos e novas propostas precisam ser levados em consideração.

As figuras a seguir são exemplos da inserção da literatura no meio digital. A figura 1 corresponde à apresentação de microcontos escritos e falados. O *site* permite o compartilhamento dos contos com escolha de *interfaces* para visualização. A figura 2 apresenta uma poesia digital em vídeo com a participação de um intérprete em libras. A figura 3 mostra uma história contada em *Podcast* com uso de áudio. Já as figuras 4 e 5 retratam a composição de poemas a partir do que está sendo colocado no chá. Neste, há uma maior interação do leitor com o texto. Já as figuras 6, 7, 8 e 9 mostram o aplicativo *ConteConto*, o qual permite *feedback* com o professor orientador, edição de contos, correções textuais e publicação das produções escritas. Neste último, há uma interação ainda maior em comparação aos demais, tendo em vista proporcionar ao usuário interatividade na execução das ações.

Figura 1: Microcontos em escrita e áudio.



Fonte: <http://seabra.com/audiocontos>.

Figura 2: Poesia digital.



Fonte: <https://slamdigital.com.br/poesia>.

Figura 3: *Podcast* – Histórias lidas em áudio.

#### Rua das Borboletas, No. 4 – Leitura de livro para crianças

09 SETEMBRO 17, 2023



#### Rua das Borboletas, No. 4

Era Uma Vez Um Podcast • De Carol Camanho • 17 de set. de 2023



Compartilhar  
09:11

Essa história infantil conta sobre Teresa, uma menina que sempre morou na mesma casa e precisa se mudar. Ela se depara com diferentes sentimentos e precisa aprender a lidar com eles.

**Ensino para crianças:** Lidar com novos sentimentos, principalmente saudade. Aceitar o novo e sobre o ciclo da vida.

**Faixa etária recomendada:** A partir de 3 anos.

**Escrita por:** Luciana Godoi

**Distribuída por:** Editora Matrescência

**Narrada por:** Carol Camanho

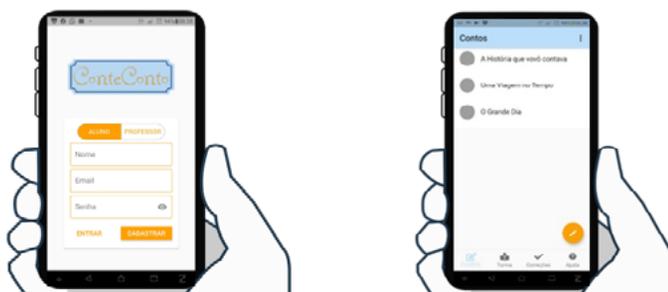
Fonte: <https://eraumavezumpodcast.com.br>.

Figuras 4 e 5: Chá de poesia.



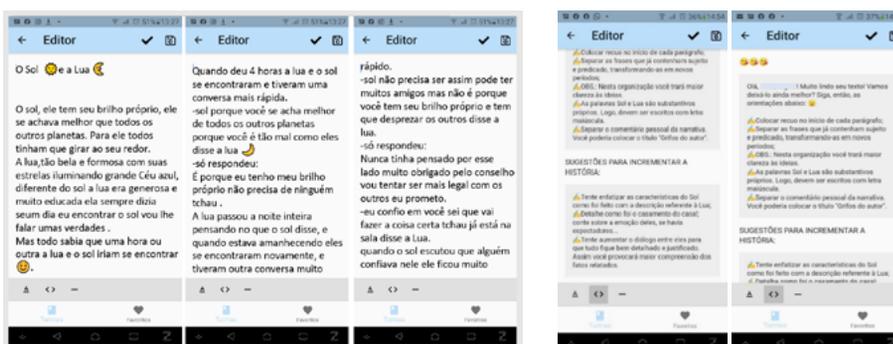
Fonte: <https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/cha-2>.

Figuras 6 e 7: Aplicativo ConteConto



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figuras 8 e 9: Produção da aluna e feedback do professor.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por outro lado, no ensino, apesar da escola ser o espaço primordial da literatura, indícios comprovam o estreitamento ou equívocos nessa escolarização no ambiente escolar, começando pelos livros didáticos que privilegiam o uso de textos diversos, como os instrucionais, informativos, a exemplo das receitas, bula de remédio, notícias de jornais (COSSON, 2014).

Assim, pode-se dizer que a escolarização da literatura vem perdendo espaço na aprendizagem em detrimento do trabalho que privilegia a escolha de textos cuja linguagem é objetiva, de fácil compreensão, que possui menos complexidade, se comparado a uma escrita que exige do leitor relacionar aspectos contextuais, simbólicos, não restritos prioritariamente à materialidade textual.

Dessa maneira, o trabalho com a literatura se reduz a práticas de leitura e interpretação de texto. Quando inseridos nos livros didáticos, o sabor da arte intrínseco nesses textos limita-se à abordagem da estrutura de gêneros ou ficam dispostos em retalhos, restringindo o leitor ao poder de escolha, ao conhecimento da obra e, por conseguinte, à leitura crítica e pessoal que só se obtém na íntegra e em sua completude (COSSON, 2014).

Além dessas problemáticas, a imersão da literatura no meio virtual demanda um trabalho escolar voltado ao letramento digital (ROJO, 2012) que considere as novas reconfigurações da escrita e as novas formas de conceber a linguagem e a obra. Os novos letramentos apresentam um caráter multimodal ou multissemiótico formando os multiletramentos cujo conceito foi evidenciado em 1966 por um grupo de Nova Londres. Entendemos letramento digital conforme cita Freitas (2011, p. 339-340):

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Compreender tais competências torna-se fulcral para o aprendizado. Ao tratar de leitor navegador, Coscarelli; Novais (2010, p. 36) apontam a leitura como um sistema, de um modo geral, complexo cuja ação implica vários domínios de processamentos.

Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

Por serem realizadas em uma dinâmica imprevisível, essas operações são executadas a partir do domínio de habilidades e de fatores externos que podem interferir na leitura, como a situacionalidade, os elementos verbais, não verbais, a familiaridade com a estrutura das palavras e frases, a presença da ambiguidade, a recuperação dos elementos anafóricos e elípticos, a canonicidade, dentre outros. Assim, como afirmam Coscarelli; Novais (2010, p. 36-37):

Processar semanticamente o texto, seja local ou globalmente, é construir sentidos para ele e isso requer a construção de significado par as partes, que vão se reforçando e reelaborando ao longo da leitura do todo. Esse processamento não pode ser feito independentemente das operações de processamento lexical e sintático. É pelas operações que constituem o processamento semântico que o leitor percebe e equaciona as ambiguidades, o uso figurado da linguagem como nas metáforas e ironias, recupera o que foi dito nas entrelinhas, estabelece relações com outros textos, identificando os mais diversos tipos de diálogo que travam entre si, da citação à mais sutil das intertextualidades, entre inúmeras outras operações que realiza para a construção dos sentidos dos textos que lê.

Os ambientes impresso e digital possuem suportes peculiares que exigem do leitor habilidades comuns e outras específicas. A um é acionada a habilidade de compreensão das estruturas textuais, das pistas no nível contextual ou contextual; já ao outro, são mobilizadas as habilidades de navegação, “como fazer uma previsão da estrutura do hipertexto, manter a noção do caminho percorrido, levantar hipóteses sobre o conteúdo dos links, localizar e selecionar informações” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39), e ainda estabelecer relação entre imagem, som e contexto. Segundo Coscarelli; Novais (2010), nessa dinâmica, pode haver a interferência de um para o outro, promovendo leitores e navegadores. Ao tratar das experiências de leitores com estilos de interfaces gráficas, Coscarelli; Novais (2010) perceberam:

[...] a importância da integração dos domínios lexical, sintático e semântico – agora entendidos não apenas como domínios relativos ao processamento da linguagem verbal, mas estendidos à compreensão de sistemas multissemióticos – para que os usuários pudessem utilizar as interfaces de forma satisfatória.

Enquanto navegadores, tomando como base uma categoria geral, Coscarelli (2016, p. 67) apresenta a distinção dos tipos de leitores que fazem parte do ambiente digital, classificando-os em errantes, detetives e previdentes:

O leitor errante seria aquele que explora aleatoriamente o ambiente virtual, constrói gradativamente sua compreensão do ambiente e não teme a errar. Ele deriva sem rumo. [...] O leitor detetive é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermidiáticos, aprende com sua experiência (seus acertos e erros) e adapta-se diante das dificuldades. O leitor previdente seria o leitor que, já familiarizado com o ambiente, movimenta-se seguindo a lógica da previsibilidade, antecipando as consequências de suas escolhas. É o leitor que se orienta [...]

Diante das diversificadas perspectivas, particularidades e competências, “nem todo bom leitor é bom navegador, e vice-versa” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 40). Existe ainda leitores que tem dificuldade em diferenciar *sites* confiáveis daqueles que apresentam informações e anúncios duvidosos e suspeitos. Outros que precisam saber das regulamentações legais, as quais envolvem direitos de imagens, uso de dados pessoais etc.

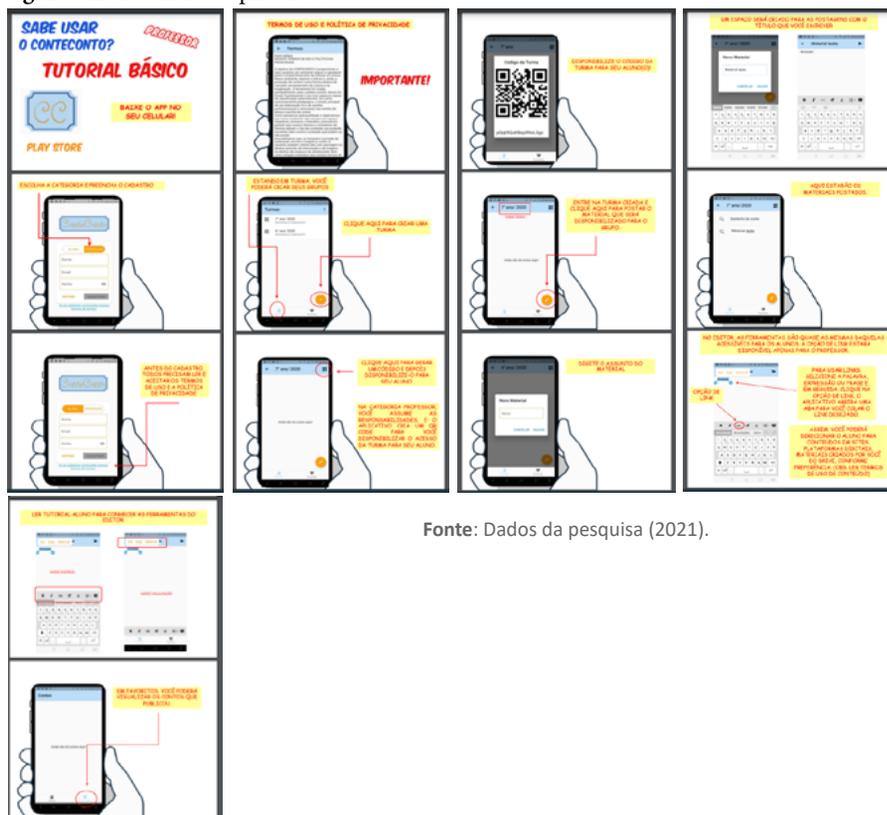
À face do exposto, o ensino, portanto, demanda um trabalho voltado aos novos letramentos. E a literatura, inserida nesse processo, deve ocupar seu lugar em todos os ambientes, uma vez que a humanização advinda através da sua configuração e reconfiguração tornou-se um direito de todos (CÂNDIDO, 1989).

### **Uma experiência com a leitura literária digital**

A pesquisa de intervenção foi desenvolvida pensando em experimentar o ensino da leitura com o uso de tecnologias acessíveis aos alunos de uma escola estadual, localizada em São Cristóvão/SE. Dessa maneira, um grupo-controle formado por 23 alunos de 6º e 7º anos foram assistidos, por um período de doze dias, com oficinas *on-line* e por sete dias para a produção textual com orientações à distância através do aplicativo *ConteConto*. A prática resultou na elaboração de um caderno literário digital para fins pedagógicos e no livro de contos *Meu primeiro faz de conta tem codinome* produzido pelos alunos.

O aplicativo é uma ferramenta tecnológica com acessibilidade pelo *smartfone* através do sistema operacional *Android* que pode ser utilizada por profissionais da educação no trabalho com produção e leitura de contos. Em seu uso, o professor poderá criar grupos, trocar *feedbacks* com os alunos para esclarecimentos, enviar orientações mais gerais e publicar as produções dos contos para a visualização de todos na biblioteca virtual. Sua versão ainda é 1.0.0, possuindo recursos básicos. No futuro, pretendemos deixá-lo cada vez mais moderno e atualizado. A figura 11, a seguir, mostra o tutorial do aplicativo para professores.

Figuras 11: Tutorial do aplicativo *ConteConto*.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As atividades *on-line* foram elaboradas tomando como base o letramento digital (FREITAS, 2011) e o letramento literário postulado por Cosson (2016), considerando-se as formas de recepção da leitura literária (BORDINI;

AGUIAR, 1993; ROUXEL; *et al*, 2013). De modo geral, as oficinas foram pensadas buscando a interatividade através do estímulo à participação ativa com uso de variados tipos de jogos digitais disponibilizados via *chat* durante os encontros. A metodologia empregada envolvia, além de jogos, discussão sobre assuntos relevantes ligados ao mundo virtual, contação de história através do vídeo *Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!*, trabalhos com entrevistas dos alunos com a comunidade e apresentação oral das histórias populares pesquisadas, também apresentação do vídeo *A origem do conto*, com texto de Daniela Pereira e produção de Paula Pereira, como exemplificado a seguir nas figuras 12, 13 e 14.

Figura 12: Discussão sobre o mundo digital.

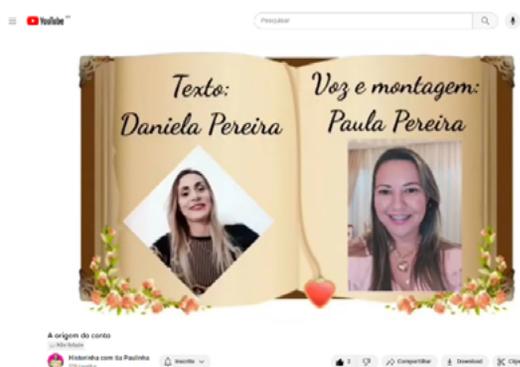


Fonte: Caderno literário digital.

Figura 13: Contação de história por Juliano Canal.



Figura 14: Vídeo *A origem do conto*.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fog4IRCF9w0>.

Além dessas atividades, as análises de charge e memes produzidos por Daniela Pereira também fizeram parte do cenário de leitura e entretenimento. Na ocasião, os memes da Monalisa, de Leonardo da Vinci, foram evi-

denciados com o intento de discutir os tipos de cultura (popular, erudita e de massa), trabalhando conceitos para a preparação da leitura do conto popular *O homem que enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. Já a charge serviu para promover a discussão sobre o diálogo entre os textos com o tema Morte, estabelecendo uma relação de intertextualidade.

Figura 15: Memes da Monalisa.



Figura 16: Charge com o tema Morte.



Fonte: Caderno literário digital.

O foco principal da intervenção era promover leituras dinâmicas, interativas e contextuais através da seleção de contos reconhecidos como clássicos da literatura popular com vistas a ampliar o repertório cultural, fomentar conhecimentos relativos à estrutura do gênero e a aspectos importantes para formação do leitor autêntico, aquele capaz de mobilizar inferências significativas para tornar significativa a leitura de maneira eficiente e proficiente, desenvolvendo, assim, o letramento literário do educando. Para tanto, todo o material fornecido foi disponibilizado na íntegra, sem fragmentações, respeitando as compilações escritas pelos autores, por meio de *sites*. Segue abaixo as figuras 17 e 18 que mostram os autores e as obras lidas e analisadas.

Figura 17: Escritores trabalhados.



Figura 18: Obras trabalhadas.



Fonte: Caderno literário digital.

As contextualizações escolhidas para promover o letramento literário (Cosson, 2014; 2016) foram: a temática, poética ou estética e presentificadora, a partir da análise geral de quatro histórias clássicas: *Cinderela*; *O pequeno polegar*; *Chapeuzinho Vermelho*; e *A Bela e a Fera*.

Figura 19: Contextualização temática, poética ou estética e presentificadora



Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

Os jogos *on-line* fizeram parte de todo o processo de aprendizado nas oficinas, servindo não só de mecanismo de entretenimento, mas também de aferição e sistematização dos conhecimentos trabalhados. No letramento literário, ora cumpria o papel de intervalo, ora de interpretação I e II. Vejamos alguns exemplos:

Figura 20: Jogo do quebra-cabeça. Figura 21: Jogo da roleta. Figura 22: Jogo da caixa premiada.



Fonte: Caderno literário digital.

Depois de todo o trabalho de leitura e análise conceitual e contextual, o educando pôde vivenciar uma experiência primeiramente pessoal e, posteriormente, coletiva com a leitura do conto *O homem que enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. Esse texto foi o *corpus* principal da pesquisa, uma vez que, através da sua leitura, os alunos experimentaram o gosto de ler acionando as inferências trabalhadas, estabelecendo relações de sentido para além do que estava na materialidade textual. Vejamos a leitura e o trabalho com as primeiras impressões da leitura no caderno literário digital a seguir:

**Figura 23:** Leitura audiovisual.



**Figura 24:** Primeiras impressões.



Fonte: Caderno literário digital.

Contemplando a interpretação II (Cosson, 2016), que visa ao compartilhamento do resultado do trabalho com a leitura, os educandos tiveram a oportunidade de produzirem seus próprios contos, sendo orientados pela professora ministrante através do aplicativo *ConteConto*. A figura 25 mostra as dicas para a produção de contos.

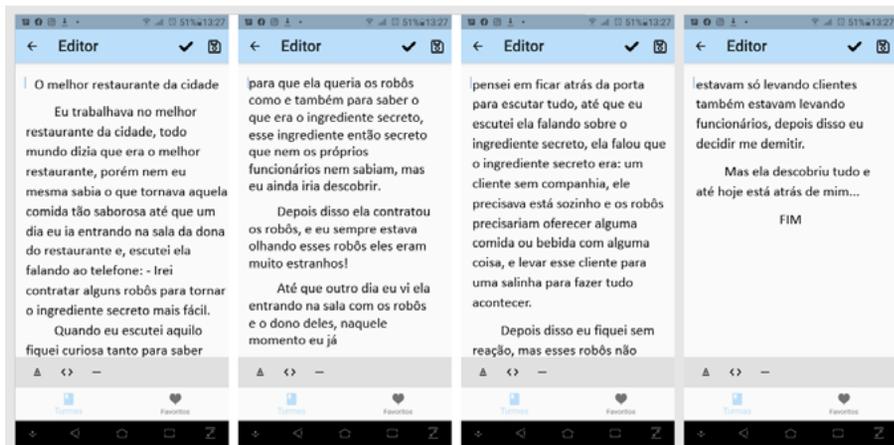
**Figura 25:** Dicas de como fazer contos.



Fonte: Caderno literário digital.

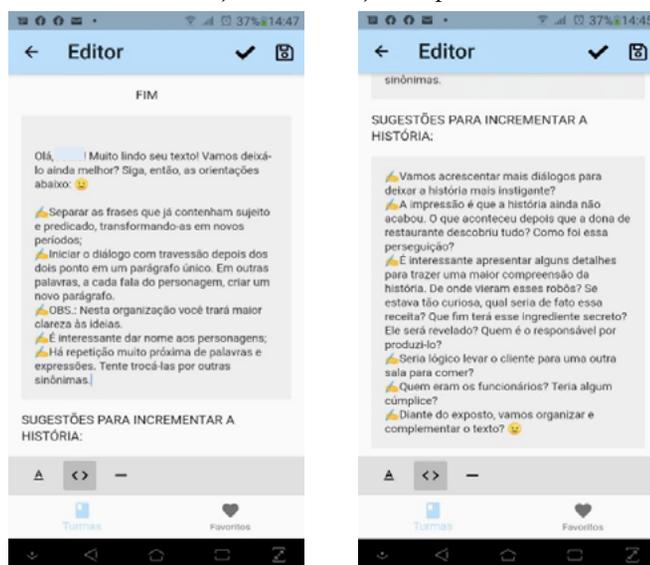
Após a lapidação dos textos, os contos foram publicados no aplicativo para a visualização no grupo. Vejamos a seguir um exemplo de como foi o processo de orientação e intervenção no aplicativo:

Figura 26: Texto produzido no aplicativo por um aluno antes das orientações.



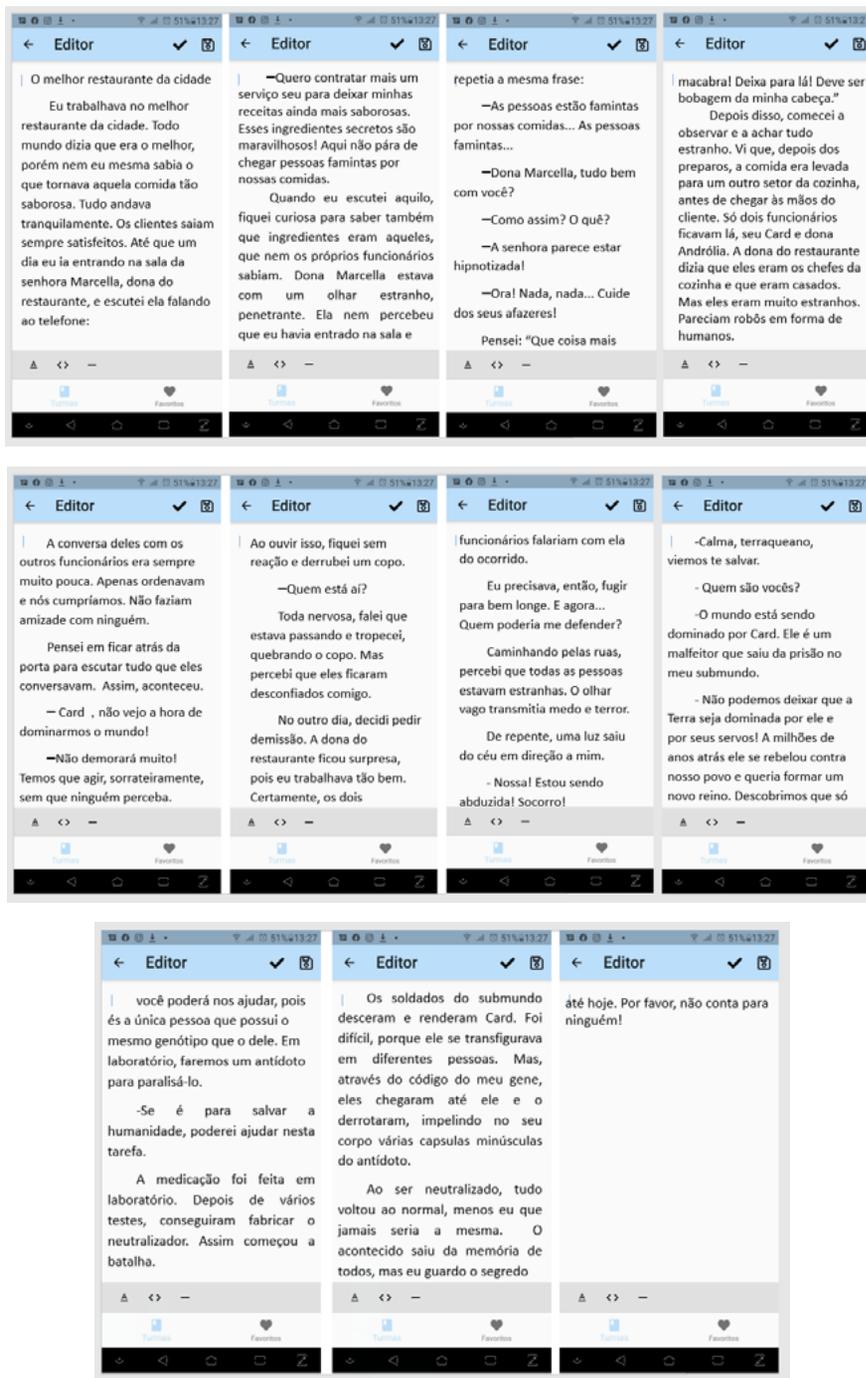
Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

Figura 27: Feedback com as orientações e intervenções da professora ministrante.



Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

Figura 28: Produção de texto depois das orientações.



Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

A reunião dos contos produzidos resultou na antologia intitulada *Meu primeiro faz de conta tem codinome* formada por vinte e oito textos. Vejamos o livro:

Figura 29: Livro de contos produzidos pelos alunos.



Fonte: [https://drive.google.com/file/d/1j9-eMS4DSYK-pGXFEZEl0z0D0p3qNZL\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1j9-eMS4DSYK-pGXFEZEl0z0D0p3qNZL_/view).

Com vistas a compartilhar com outros profissionais ou leitores interessados no assunto o trabalho de letramento literário digital experienciado, um caderno literário digital foi produzido, norteando e conduzindo leituras que vão além da materialidade textual, feito exclusivamente para o universo virtual. Segue o caderno:

Figura 30: Caderno literário digital.



Fonte: ainda não disponibilizado na internet.

A partir de uma hipótese nas aulas de mestrado (UFS), surgiu a experiência de vivenciar uma história através de tantas histórias contadas. O aprendizado foi aprimorado a cada etapa cumprida na troca de saberes. Professora e alunos apreciando as peripécias de uma Morte que trazia risos e jogos de entretenimentos. Assim, chegamos ao final desta tarefa que será multiplicada para outras tantas que se configurará na dinâmica dos compar-

tilhamentos. Terminamos aqui a seção com a imagem do testemunho dos alunos participantes das oficinas.

Figura 31: Testemunho dos alunos.



### Considerações finais

Diante das questões discutidas neste artigo, verificou-se o fundamental papel do ensino da leitura no sentido de dar lugar, vez e voz à literatura, podendo essa estar inserida em todos os ambientes, seja no impresso ou digital.

O universo virtual faz parte de uma realidade cuja tendência é a evolução. Como dizia Albert Einstein, *Uma mente expandida jamais volta ao seu tamanho original*. Assim acontece com a tecnologia. Com o passar do tempo, surgirão novas ideias, novos conceitos e novas invenções. Historicamente, a invenção da roda, conforme frisa Cosson (2016), foi criada e recriada por tantas vezes, a partir da ideia de indivíduos de vários clãs, mas apenas um conseguiu dar forma às suas inquietações, fazendo testar o novo, levando ao rei a ideia através de uma réplica. Analogicamente, o ensino da leitura literária precisa fazer parte do processo de formação do leitor dialogando com o tempo e o espaço para construir um lugar para si mesmo.

## Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Eliza. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. Or. Carla Viana Coscarelli. 1.ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CERIGATTO, M. P. , & CASARIN, H. de C. S. (2015). **Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a *media e information literacy***. *Informação & Sociedade: Estudos*, 25(1), 052. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/039>. Acesso em 3 de janeiro de 2023.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. *Educ. rev.* [online], v. 26, n. 3, p. 335-352. 2011.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, Roxane; **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32. Disponível em: [https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos\\_na\\_escola](https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola). Acesso em: 01 de setembro de 2023.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. *Revista Contexto Linguístico*, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 10 maio 2019.



## ENTRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUÍMICOS E AS HISTÓRIAS DE VIDA: PARALELISMOS NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nairley Cardoso Sá Firmino  
Elcimar Simão Martins  
Diego Farias Firmino

**Resumo:** O encontro com a profissão docente acontece ao longo da jornada enquanto estudante. Os caminhos seguintes são peculiares às vivências de cada docente, pois se entrelaçam com as escolhas e os acontecimentos das histórias de vida. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a trajetória de vida de uma estudante e, posteriormente de uma professora, com o cenário descrito na literatura sobre as características do ensino de Química e da formação docente. Este estudo de cunho qualitativo, assentado nas narrativas de história de vida, foi fruto de um recorte de uma dissertação de mestrado. Para tanto, os acontecimentos foram descritos por fases da vida da biografada, desde as experiências estudantis, passando pela formação durante a graduação, a pós-graduação e sua atuação docente. Ao longo do texto, observou-se similaridades das situações descritas com circunstâncias abordadas por autores que tratam da formação de professores de Química. Ademais, os elementos analisados demonstram uma resistência às mudanças no cenário da formação de professores no decorrer dos anos, fator que influencia numa manutenção do círculo vicioso de deficiências na formação docente e consequentemente na aprendizagem dos estudantes. Conclui-se que o compartilhamento de experiências por meio dos estudos autobiográficos contribui para reflexões acerca do cenário de formação de professores de Química, bem como para facilitar uma identificação de outros professores, os quais porventura tenham vivenciado algo semelhante.

**Palavras-chaves:** Formação docente. Ensino de Química. Histórias de vida.

## BETWEEN THE TRAINING OF CHEMICAL EDUCATORS AND LIFE STORIES: PARALLELS IN THE TRAJECTORY OF TEACHER TRAINING

**Abstract:** The encounter with the teaching profession happens along the journey as a student. The paths that follow are very peculiar to the experiences of each teacher, as they are intertwined with the choices and events of life stories. The objective of this work was to correlate events in the life trajectory of a student and, later, of a teacher, with the scenario described in the literature on the characteristics of Chemistry teaching and teacher training. This autobiographical, descriptive, qualitative study was the result of



a record of the author's master's dissertation. To this end, the events were experienced by stages of life, from student experiences, passing through training during graduation, post-graduation and as teaching activities. Throughout the text, there were similarities between the situations described and elements observed by authors who deal with the training of Chemistry teachers. In addition, the analyzed elements showed resistance to changes in the scenario of teacher education over the years, a factor that influences the maintenance of the vicious circle of deficiencies in teacher education and, consequently, in student learning. It is concluded that the sharing of experiences through autobiographical studies contributes to reflections on the scenario of training Chemistry teachers, as well as to facilitate the identification of other teachers, who perhaps have experienced something similar.

**Keywords:** Teaching training. Chemistry teaching. Life stories.

## Introdução

A Química como disciplina escolar é considerada pelos estudantes como uma das mais complexas. Os alunos inicialmente apresentam um deslumbre com o conhecimento químico, especialmente quando o correlacionam aos fenômenos com mudanças de cores, aquecimentos, liberação de energia na forma de fogo, etc. Com o passar do tempo, as dificuldades de compreensão do conteúdo e de associação entre o conhecimento e o cotidiano, os alunos se desinteressam e dão continuidade ao que se tem denominado de fracasso da educação científica nas escolas. É exatamente este o termo utilizado por Cachapuz *et al.* (2011).

Nas ciências, as interdependências entre os campos aparecem cada vez mais necessárias ao aprofundamento e avanço das compreensões sobre a natureza, o mundo, o universo, a sociedade humana (GATTI, 2017). Uma sociedade minimamente consciente da construção social e do papel da Ciência cria bases mais sólidas para uma vida sustentável, isso tem sido observado pelos estudiosos e inserido nos documentos oficiais suleadores<sup>1</sup> da educação no país, porém os avanços são lentos e os entraves perpassam também pela formação dos professores.

<sup>1</sup> Suleador – referente ao termo sular, cujo significado propõe dar visibilidade ao Sul, contrapondo a lógica eurocêntrica dominante.



Em tese, grande parte dos professores de Química reproduz comportamentos de outros professores. Essa conduta alimenta um ciclo vicioso do ensino baseado na racionalidade técnica, presente no modelo tradicional, o qual ainda exerce grande influência na educação brasileira, logo no ensino de Química. Segundo as observações de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), a comunidade educacional ainda se mostra passiva diante das mudanças do perfil da sociedade, especialmente no que diz respeito a formação de professores.

Um estudo realizado por Silva (2020) buscou conhecer o contexto e estrutura de implantação do primeiro curso de Licenciatura em Química do estado do Ceará, o qual pertence à Universidade Federal do Ceará, desde 1995. A pesquisa denuncia aspectos característicos das licenciaturas, como o caráter bacharelizante, pautado no modelo da racionalidade técnica, que já se anuncia pela predominância de bacharéis como professores formadores.

Isso posto, é mister pensar em uma falta de identificação com a profissão de professor. Assim, os contributos para uma identificação do profissional como professor de Química perpassam por muitos aspectos: visão distorcida da ciência, afinidade com a prática laboratorial, status, entre outros. Enfatizando a formação inicial, Silva e Oliveira (2009) enfocam o caso das Licenciaturas em Química, cujo destaque é a formação do químico e não do educador químico. Deste modo, os licenciandos permanecem com o pensamento de se tornarem pesquisadores na área das ciências exatas; não encontrando estes espaços, atuam na docência sem ter o devido preparo e, principalmente, sem ter esse desejo.

A continuidade dessa história é a prática docente reprodutiva e irrefletida, na maior parte dos casos. O fruto da aprendizagem construída nestes moldes é o cenário descrito inicialmente, onde é possível verificar o ciclo se perpetuar, com um ensino de Química distante das necessidades da sociedade. No modelo de racionalidade técnica, segundo Zeichner (2003), o docente tem uma autonomia limitada, isso se deve a sua formação, com a ausência do hábito de refletir criticamente. O autor ressalta ainda que todos os professores são reflexivos, todavia, a questão é o modo como refletem.

Nessa direção, a reflexão também acontece na análise de exemplos de acontecimentos com pessoas que vivenciam circunstâncias semelhantes, especialmente quando os relatos autobiográficos são contextualizados, neste caso, analisados à luz da literatura pertinente à formação de educadores químicos. Portanto, este trabalho possui como objetivo refletir sobre a trajetória de vida de uma estudante que posteriormente se tornou professora, com o cenário descrito na literatura sobre as características do ensino de Química e da formação docente.

As histórias se passam com uma estudante-professora nascida e iniciada na profissão em uma cidade do interior do Ceará, numa época de poucos recursos educativos. Outrossim, os desafios educacionais se somaram a um contexto de dificuldades econômicas, sociais e pessoais, as quais impactaram no desenvolvimento estudantil e profissional. Um panorama comum a tantas pessoas, no entanto, as trajetórias de vida possuem suas individualidades.

Para tanto, pautou-se em uma abordagem qualitativa, com finalidade descritiva, utilizando-se de estudo autobiográfico com base em autonarrativas. Segundo Marques e Satriano (2017), as autonarrativas textuais favorecem o pré-julgamento, bem como a uma profunda introspecção, com reflexão consciente e elaborada, portanto, serve à pesquisa e ao narrado.

Neste íterim, as autonarrativas foram descritas por etapas, quais sejam: 1) os primeiros contatos com a profissão, 2) as experiências da graduação – formação inadequada, 3) a atuação docente enquanto estudante: vícios e reproduções, 4) os caminhos após a graduação. A seguir inicia-se essa jornada que apresenta o paralelismo e influências na vida e no trabalho de uma professora de Química.

### **Os primeiros contatos com a profissão**

No movimento da vida, nas idas e vindas por vezes não previsíveis, os caminhos trilhados na idade adulta podem ser completamente diferentes daquilo que se pensava enquanto criança. A imaginação fértil, a intensa energia e vitalidade presentes na infância transportam às mais dinâmicas possibilidades, inclusive, algumas preferências e habilidades já se apresentam nessa fase da vida.



Nas escolas, é possível ver alguns professores mais astutos, se aventurando em classificar os estudantes, observando seus potenciais para letras, artes, humanas ou exatas. Com o desenvolvimento de suas habilidades, os estudantes vão encontrando mais elementos para a escolha das suas profissões, cujo resultado vai além de suas aptidões, pois existem muitas variáveis neste percurso, no entanto, para alguns ofícios os primeiros contatos se assemelham.

Uma característica da profissão de professor é o contato inicial, pois o futuro docente vivencia o trabalho ainda sem saber que será aquela a sua escolha. Então, é comum a expressão de relatos de pessoas que escolheram essa profissão por influência de algum professor importante para elas, inclusive na opção pela área. Não há dúvida da capacidade influenciadora dos professores, por meio deles muitas pessoas alcançam os mais diversos objetivos. Assim,

[...] as lembranças dos primeiros contatos com os professores de Ciências remontam à história de uma criança encantada com os fenômenos, com a constituição dos materiais e suas propriedades. O envolvimento gerava perguntas e questionamentos, um saudável interesse pelo conhecimento científico, inclusive a primeira profissão sonhada era cientista. Nos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo com todo esse entusiasmo, já repercutiam os problemas do modo como o ensino de ciências era conduzido na escola. Os livros eram os meus maiores parceiros para saciar o desejo de conhecimento. Os recursos eram escassos, existiam poucos livros a disposição e não havia internet. Imagino que para os professores também não era fácil encontrar materiais disponíveis para diversificar as estratégias de ensino. O ensino livresco e memorístico dos anos finais do ensino fundamental não diminuiu a minha vontade de aprender Ciências, no entanto, limitou a minha forma de estudar. No ensino médio, outros desafios estavam a me esperar: a falta dos livros didáticos e de professores da área. O primeiro ocorreu pelos recursos financeiros da minha família, pois estes livros eram mais caros e eu já estudava numa escola privada do interior, então era preciso priorizar o pagamento da escola e o segundo sobreveio pela falta de profissionais formados, cuja consequência era a participação de professores de outras áreas lecionando Química ou simplesmente a ausência, longos períodos sem ter professores para dar continuidade aqueles componentes curriculares, fator que se refletia também nos métodos de ensino. Isso posto, é válido pensar em como fluíram as aprendizagens nessas condições. As ausências de



livros, de professores, de outros recursos didáticos, entre outras dificuldades, resultaram em um ensino médio com grandes defasagens, a tão citada falta de base. Alguns conteúdos das ciências exatas, especialmente de química e física, nem sequer foram mencionados durante essa etapa de estudos. (Trecho da narrativa da estudante-professora de Química).

A narrativa da docente desvela suas lembranças em torno das aprendizagens com docentes de Ensino, da tenra infância ao Ensino Médio. Pires e Soares (2020, p. 91) expressam que a infância é a fase na qual se deveria “despertar o interesse da criança pela ciência, tecnologia, o meio ambiente, o corpo e a saúde, contribuindo para sua autonomia do pensar e agir, além da contribuição para as fases de escolarização seguintes [...]”. Deste modo, as escolhas adequadas de estratégias de ensino ensejam possibilidades de manutenção desse interesse em crianças e jovens.

Nessa direção, salienta-se a formação em Pedagogia dos professores de Ciências que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O pedagogo, neste caso, trabalha como professor polivalente e, por isso, precisa ensinar com propriedade uma gama de conteúdos de áreas de conhecimento distintas. Ademais, vale ressaltar as especificidades do ensino de Ciências, as quais exigem dos pedagogos uma formação mais abrangente, no entanto, existe uma carência formativa e este professor, muitas vezes, não se aprofunda no estudo das ciências, favorecendo uma fragmentação do ensino nesta área (GUERRA *et al.*, 2021).

Com o passar dos anos, as condições de acesso a recursos didáticos e, sobretudo, a internet sofreram grandes modificações, no entanto, o livro didático ainda é um instrumento balizador da prática pedagógica e da elaboração dos planos de ensino. Isso se deve, de acordo com Maia e Villani (2016), a uma sensação de segurança do professor ao seguir as orientações e sequências do livro, embora isso dificulte o exercício da autonomia e criatividade. Além disso, segundo as autoras, o fato de o professor apenas seguir os passos dos materiais didáticos o coloca numa condição de dependência, caso haja uma permanência nessa condição, isso poderá se tornar um entrave para o seu desenvolvimento profissional.

Nessa direção, Lima (2012; 2016) ressalta que o fracasso nos processos de ensino e aprendizagem de Química é largamente conhecido e atribuído à metodologia utilizada que não acompanha às mudanças na sociedade. O autor descreve que as metodologias são baseadas exclusivamente na transmissão verbal e que a aprendizagem é concebida como acúmulo de conhecimentos. Consequentemente, o conhecimento se reflete em conceitos, leis e fórmulas desarticulados do mundo vivido.

Por conseguinte, estudiosos apontam alguns fatores contribuidores para uma prática pedagógica incipiente no ensino de Química, dentre eles: o baixo salário dos professores, pouco tempo disponível para planejamento e preparação de aulas, ausência de material didático adequado (LIMA; LEITE, 2012).

No âmbito educacional, o aprendizado da Química deve possibilitar ao aluno a compreensão do conhecimento científico em si e das suas aplicações, sejam elas tecnológicas, implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. O exercício da prática pedagógica distante deste contexto suleador contribui para o não cumprimento da função social dessa ciência nas escolas brasileiras (LEITE; LIMA, 2015).

Por conseguinte, o desejo de chegar ao ensino superior parecia cada vez mais distante, pois as universidades existiam apenas em cidades longínquas. Apesar das inúmeras dificuldades, a chegada ao curso superior ocorreu e oportunizou as experiências dispostas a seguir.

### **As experiências da graduação – formação inadequada**

Em muitas cidades do interior, o acesso ao ensino superior ainda é visto como algo inalcançável. As condições socioeconômicas, as necessidades de deslocamentos, alimentação, recursos didáticos, entre outros, se tornam entraves na continuidade da formação inicial em nível superior. Assim,

O meu curso de Licenciatura em Química ficava em uma universidade que se localizava a 105 Km de onde eu morava. Apesar das circunstâncias, estar na universidade era algo muito relevante para a minha família, todo o esforço necessário foi feito para que eu pudesse custear

o transporte, a alimentação e outras despesas com materiais e dar continuidade ao curso.

Logo nos primeiros semestres me deparei com uma realidade que eu conhecia bem, as ausências de professores. Em decorrência disso, existiam professores ensinando fora da sua área de atuação. A falta de professores gerava uma demanda reprimida, especialmente nas disciplinas pedagógicas. Os professores pedagogos conheciam pouco da realidade dos professores de Química, isso causava um impacto na correlação entre as duas áreas, um abismo cada vez maior.

O corpo docente específico do curso era constituído em sua maioria por bacharéis e engenheiros, ministravam as disciplinas de um modo bastante tradicional. As posturas dos professores em relação a avaliação eram bem rígidas, isso combinado à falta de base, presente em muitos dos cursistas gerava grandes percentuais de reprovações, evasões e um mínimo número de pessoas que conseguiam finalizar o curso. Eu não era diferente, chegava ali com um embasamento de conhecimento químico ruim e me esforçava para conseguir as aprovações. O esforço direcionado para as disciplinas específicas se traduzia em falta de motivação e interesse em cursar as disciplinas pedagógicas com o mesmo afinco. Na universidade encontrei uma infraestrutura precária, banheiros sucateados e os laboratórios de ensino sem alguns equipamentos funcionando, ou com falta de insumos. Não se pode dizer que não há impacto disso na aprendizagem, pois há, fatores que agravavam ainda mais a formação dos futuros professores. As aulas experimentais eram realizadas seguindo as especificidades de cada área: identificação e quantificação de analitos, cromatografias, titulações, entre outros. Além disso, algumas destas aulas eram apenas demonstrações, ou seja, os licenciandos tinham poucas oportunidades de manusear os instrumentais, e assim, desenvolver as habilidades manuais envolvidas no trabalho. Outro aspecto relevante é que não existiam abordagens de como realizar as aulas experimentais em escolas, construção de roteiros, como fazer aulas práticas em escolas sem laboratórios, uso de materiais alternativos. (Trecho da narrativa da estudante-professora de Química).

Em continuidade à discussão, no caso das Licenciaturas em Química, observa-se um separatismo entre as disciplinas específicas da Química e as de conhecimentos pedagógicos, essenciais para o desenvolvimento do profissional educador químico. Outrossim, os professores universitários demonstram desprestigiar as disciplinas pedagógicas, fator crucial para ali-

mentar uma falta de identificação dos licenciandos com a própria profissão (VIVEIRO; CAMPOS, 2014).

Neste esteio, cabe uma reflexão, os professores formadores de Química conhecem os saberes docentes à luz do conhecimento da Pedagogia? Imagina-se a amplitude de aproveitamento gerada caso os profissionais dessas áreas trabalhassem cooperativamente, pois percebe-se que poucos professores formadores, especialmente aqueles dedicados a disciplinas específicas do conhecimento químico, possuem conhecimento acerca da realidade do ensino básico, ou de aprofundamento teórico pedagógico.

Como denuncia Maldaner (2000, p. 15), por meio do seguinte questionamento: “com quem [os licenciandos] aprenderão sobre o que, como e por que ensinar determinado conteúdo químico nas escolas média e fundamental? Certamente não será com os pedagogos, pois esses sabem outras coisas, mas não química.” Claramente o autor, com palavras fortes, chama a atenção para a responsabilidade dos professores formadores de educadores químicos no cumprimento do seu papel, pois certamente os pedagogos têm muito a contribuir com a formação inicial dos professores.

Adicionalmente, a formação pedagógica de educadores químicos ainda perpassa por outros âmbitos da educação, como a avaliação. Um estudo realizado por Oliveira *et al.* (2021) analisou os motivos de evasão e retenção de alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, entre 2008.2 e 2012.1 e descobriu que dos 247 alunos ingressantes neste período 61% desistiram por algum motivo, 20% estavam retidos. Ademais, do total de estudantes, 187 eram de escolas públicas, dos quais 73% eram desistentes e 25% retidos. Os 60 estudantes de outras instituições 50% são desistentes e 28% retidos. As análises permitiram identificar que o maior motivo de evasão foi a reprovação em disciplinas de semestres anteriores e a adaptação a vida acadêmica foi um fator determinante para o insucesso acadêmico.

Um estudo em Portugal apresentou resultados semelhantes ao Brasil no que diz respeito aos fatores que levam a retenção nos cursos superiores, são estes: condição socioeconômica (estudante-trabalhador); dificuldade de

adaptação à academia; falta de afinidade com o curso escolhido, bem como escolha por falta de opção (BASTOS; FERRÃO, 2019). Os altos índices de reprovação em alguns cursos do ensino superior são também provenientes das deficiências na aprendizagem de Química no ensino médio (BELO; LEITE; MEOTTI, 2019).

A transição do ensino médio para o superior é compreendida como delicada. Coulon, Santos e Sampaio (2008) denominam de “processo de passagem”, cujo caminho apresenta três fases: tempo de estranhamento, separação e ambientação; tempo de aprendizagem, com algumas ambiguidades; tempo de afiliação, admissão no ambiente acadêmico. Ainda segundo os autores, esta fase representa o período de maiores índices de fracassos. No contexto dos cursos de Licenciatura em Química, Firmino *et al.* (2022) sugerem que as vivências de estratégias de acolhimento na universidade podem beneficiar estudantes na adaptação e no desenvolvimento das disciplinas durante o curso.

Nessa direção, salienta-se o distanciamento nas relações interpessoais dos estudantes com os professores formadores, os quais, geralmente, desconhecem as condições dos estudantes. Naturalmente isso não é algo generalizado, pois espera-se uma relação dialógica e flexível entre docentes e discentes, mesmo os professores mantendo uma postura firme com relação à aprendizagem. Por outro lado, o acolhimento do acadêmico também acontece de modo precário quando se trata da estrutura física de muitas universidades. Assim como mencionado na narrativa, a infraestrutura impacta na rotina dos graduandos durante o transcurso das aulas e nas atividades acadêmicas.

Isso posto, é mister lembrar que a IES é um espaço de formação de profissionais, o qual influencia no desenvolvimento do estudante. Situações de sucateamento das condições físicas geram obstáculos para o bom andamento das atividades acadêmicas. Ao encontrar salas de aula superlotadas, bibliotecas e laboratórios com instalações inadequadas, ausência de espaços ou serviços de acolhimento, os estudantes se deparam com situações que influenciam na permanência destes no ensino superior (MARCQUES; PEREIRA; ALVES, 2010).

Em se tratando de educadores químicos, os laboratórios didáticos para o exercício da experimentação são cruciais no desenvolvimento da formação docente. Os resultados de um estudo de Araújo, Oliveira e Silva (2021) corroboram com alguns aspectos da narrativa, pois os autores apontam experiências negativas dos participantes da pesquisa em relação à experimentação na formação inicial, inclusive com impactos na execução de tal metodologia de ensino nas escolas: não vivenciaram e não executam. Outrossim, os entrevistados expressaram um equívoco conceitual sobre a experimentação apenas como meio de provar uma teoria pela prática, no entanto, a experimentação é um dos pilares da formação de professores de química.

Os cursos de licenciatura em Química poderiam dispor de laboratórios de ensino, nos quais os acadêmicos realizariam desde o planejamento até a execução de aulas, aplicando variadas metodologias, inclusive as experimentais. Um laboratório associado com ambiente de sala de aula serviria para uma imersão nas bases da profissão, com oportunidade para uma troca de experiência entre os próprios licenciandos, com a supervisão do professor formador.

O exercício de ministrar aulas em um laboratório de ensino é uma proposta para promover um espaço de prática da docência, sem estar ainda inserido no ambiente escolar como nos estágios. Deste modo, o graduando realiza uma atividade docente em um espaço de discussão, reflexão e resignificação, em que a principal tratativa seria o educador químico e suas peculiaridades: modos de realização de uma crítica transposição didática de conteúdos, aplicação de jogos, desenvolvimento de roteiros de aulas experimentais, uso de materiais alternativos, entre outras.

### **Atuação docente enquanto estudante: vícios e reproduções**

O exercício da prática educativa é alvo de intensas discussões. Quando se discutem os fatores inerentes ao ensino, muitas são as nuances: influências das tendências pedagógicas, formação inicial, metodologias, entre outras. Algumas circunstâncias favorecem a perpetuação de vícios e reproduções.

O professorado entrou na minha vida sem que eu percebesse, substituindo professores nas escolas. A inserção na profissão ocorreu ainda antes de eu entrar na graduação, ensinando Matemática. Mesmo após o ingresso no curso de Química, os trabalhos que surgiram eram para ensinar Português e Inglês, ainda no segundo semestre do curso. A oportunidade de ensinar Química surgiu no quarto semestre, os alunos das turmas do ensino médio eram quase da minha idade e, por vezes eu me perdia no meio deles. E assim, a rotina era trabalhar o dia todo e estudar a noite, perfil comum nas licenciaturas. Com efeito, os fatos confluíram para uma realidade que só depois de algum tempo fui capaz de compreender mais profundamente. As necessidades financeiras me levaram ao trabalho na docência precocemente e o trabalho me fazia pensar que já sabia ser professora. Ao passo que na minha graduação, os professores formadores passavam uma ideia, às vezes explícita, outras implícitas, de que a prioridade não é o professorar. Então, de um modo quase inconsciente, a complexidade do ensino e do papel do professor foi sendo subestimada. Nas escolas iniciaram as vivências de professora, mesmo sem ter preparação para isso. Com o apoio de colegas de trabalho aprendi a fazer planos de aula, planos anuais, a organizar o tempo pedagógico nas salas de aula, a lidar com a indisciplina, entre outras coisas. Todas estas experiências sem a formação adequada formaram um cenário ideal para uma prática pedagógica pautada na ação irrefletida, na prática pela prática. Por conseguinte, a concepção de facilidade na docência me levou a reprodução de atitudes dos meus professores, especialmente, do ensino médio, pois era uma realidade mais próxima do contexto que eu estava lecionando. Todo o apoio necessário para sanar as dúvidas que surgiam e os desafios a serem superados nas escolas veio pelos colegas de trabalho, ou seja, os poucos momentos de discussões na graduação eram distantes das situações vivenciadas nas escolas (Trecho da narrativa da estudante-professora de Química).

A narrativa desvela a entrada na profissão docente, as parcerias construídas e os desafios enfrentados, entre eles, a questão financeira. Um estudo de Brandt, Tejado-Romero e Araújo (2020) aponta fatores nos âmbitos sociais que influenciam na trajetória acadêmica. Deste modo, os autores enfatizam que quanto maior a renda e a escolaridade dos pais, maior o desempenho acadêmico dos estudantes. A desigualdade social, causada especialmente pela má distribuição de renda, promove a necessidade de trabalho remunerado. A desigualdade escancara o paralelismo nas trajetórias escolares e universitárias.



Neste esteio, há o lado da formação inicial ofertada pelas instituições de ensino superior, porém, as condições dos estudantes também influenciam nesse conjunto que culmina no profissional oriundo dos cursos de licenciatura. Como enseja Martins (2014), à Universidade compete ofertar uma formação inicial adequada, com a qual o professor compreenda a complexidade da sua função, sobretudo com o compromisso com a educação. Não obstante, quando a formação inicial não engloba as necessidades dos docentes, os currículos precisam ser reavaliados e possibilitadas oportunidades de aperfeiçoamento aos egressos.

Ainda nessa direção, vale ressaltar que os acadêmicos de licenciatura, em sua grande maioria já possuem vivência com o magistério. Nesse caso, os licenciandos alicerçam entendimentos, compreensões acerca do ensino, os quais precisam ser revisitados, pois nem sempre esta construção vem acompanhada de bases teóricas essencialmente relevantes, como por exemplo, as influências políticas intrinsecamente ligadas ao processo educativo. Assim, as concepções de professor, estudante, escola, ensino e aprendizagem, mesmo após estudos contemporâneos nos cursos de licenciaturas, geralmente permanecem sem evolução (QUADROS; MORTIMER, 2018).

Isso posto, o contexto descrito suscita uma reflexão: as discussões eram realmente distantes do exercício da docência nas escolas ou a minha inserção precoce no ambiente escolar como docente me distanciou das teorias da educação? O fato é que as circunstâncias resultaram em uma trajetória docente, com o exercício paralelo a uma formação inicial, mas que aconteciam como dois caminhos distintos, próximos de serem excludentes entre si.

Sem um alinhamento entre o que se estuda na graduação e o cotidiano escolar, por segurança ou praticidade ocorre, como menciona Viveiro e Campos (2014) uma continuidade do modelo baseado na racionalidade técnica, na qual o ensino é uma mera aplicação de técnicas e teorias, sendo negligenciada a sua complexidade.

Por fim, o percurso descrito resultou em grandes incertezas acerca da escolha da profissão, bem como a continuidade nela, bem mais pelas necessidades financeiras do que pela identificação com a docência. Mesmo com



todos esses pontos e contrapontos, a entrevistada se interessou em cursar pós-graduações em áreas do ensino, no entanto, as oportunidades surgiram em áreas de conhecimento específico. Vamos aos impactos disso na docência.

### Os caminhos após a graduação

A trajetória como estudante, desde o completar da maioridade, foi permeada pelo exercício simultâneo da docência, com uma observação: a ausência de interlocução entre as duas coisas. Assim,

[...] posso dizer alguns fatos interessantes após a finalização da graduação, a aprovação no mestrado em Biotecnologia e a posse no concurso para professora efetiva na Secretaria de Educação do Ceará. Algum tempo depois, a aprovação no doutorado em Biotecnologia e o início da docência no Ensino Superior. Todas estas atividades se acumulavam, juntamente com as demandas pessoais e familiares, portanto, em muitos momentos eram apenas um grande fardo. Contudo, a experiência docente no ensino superior foi um divisor de águas em alguns aspectos. As aprendizagens foram intensificadas, mesmo com a repetição de situações que eu já conhecia bem, pois a primeira disciplina foi Imunologia Básica, algo bem distante da minha formação, mas que eu estava habilitada a lecionar pelo mestrado. Então, a rotina de estudos constantes era algo certo, bem como a realização de atividades com as quais ainda não tinha tido contato: elaboração de roteiros de práticas laboratoriais, planos de ensino, organização de eventos, elaboração de critérios de avaliação mais definidos, entre outras coisas. Com o passar do tempo, a oportunidade de lecionar as disciplinas de Química Geral, Química Analítica, Química Orgânica, Físico-Química, Química Experimental e algumas outras, aliada à formação continuada oferecida pela própria instituição, transformou a minha forma de ver e viver a docência. Ademais, por meio de aprovação numa seleção para professor substituto iniciei a docência no curso de Licenciatura onde me formei, uma das experiências mais fantásticas que já vivi como professora. Desta feita, as disciplinas ministradas na licenciatura inicialmente eram de conhecimento específico, mesmo assim, aproveitava as oportunidades para introduzir reflexões sobre como aqueles conteúdos poderiam ser abordados nas escolas, além de utilizar métodos diversos de ensino. Aos

poucos os licenciandos foram se acostumando com essas abordagens, pois ultrapassavam apenas as exposições teóricas (Trecho da narrativa da estudante-professora de Química).

Neste esteio, verifica-se que a trajetória docente é permeada por uma sobrecarga de trabalho e atribuições. Pereira e Silva (2019) realizaram uma pesquisa sobre as condições de trabalho de professores de Química do ensino médio de Pernambuco, a partir da qual demonstraram as dificuldades dos docentes com relação a sobrecarga de atividades, cuja consequência era o adoecimento. Mesmo com uma condição de enfermidade, os professores evitavam afastamento das atividades por estarem em escolas que pagam gratificações; pelo receio de perder os benefícios, os professores permaneciam nas suas funções.

Xavier e Steil (2018) salientam a função do docente na universidade, em permanente busca pelo conhecimento, no entanto, a necessidade de formação continuada destes docentes não passa apenas pelo vértice da pesquisa, mas também pelo ensino e pela extensão. No estudo, os autores relatam a experiência de uma formação continuada criativa, buscando levar em consideração as dinâmicas das trajetórias múltiplas dos envolvidos, bem como os seus desejos, na contração de uma formação acadêmica tradicional molarizada<sup>2</sup>.

Um estudo realizado por Rigue e Corrêa (2021) traz os conceitos da Didática Geral na formação de professores. Segundo os autores, a partir da década de 1950, a racionalidade técnica afetou fortemente a concepção de Didática no país, influenciada pelo tecnicismo e trazendo a ciência como neutra; na disciplina de Didática a ênfase era na produção de plano de aula e de ensino, portanto sendo confundida com metodologia de ensino.

Nas ideações de Libâneo (2013, p. 25-26), “a Didática investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”. O autor enfatiza que a Didática trata da teoria geral do ensino, cabendo a esta transformar os objetivos sociopolítico pedagógicos em objetivos de ensino, bem como a seleção de conteúdos e métodos capazes de proporcionar o desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes, por meio da formação de vínculos entre ensino e aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Molarizada – dura, estanque.

A complexidade da Didática envolve ter como objeto de estudo e pesquisa os atos de ensinar, as situações que geram as aprendizagens e o desenvolvimento delas. Então, o ensino enquanto prática de construção e reconstrução do conhecimento e saberes, pressupõe o movimento dos indivíduos. Deste modo, o foco não é apenas operacionalizar o ensino, é preciso impregnar a prática da atividade intelectual, com vistas a dar sentido às aprendizagens e transformá-las em saberes (FRANCO; PIMENTA, 2016).

Um estudo de Chaves, Cavalcante e Martins (2020) evidenciou, por meio de análise documental e relatos subjetivos de estudantes, que quatro cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) precisam aprofundar e fortalecer as discussões acerca da Didática. Os estudantes demonstraram desconhecimento sobre as contribuições teóricas da Didática, bem como incompreensões acerca da Didática como Ciência e como componente curricular. Vale ressaltar que no curso de Química não estavam apresentados nos documentos, os objetivos da disciplina e nem o conteúdo programático, outrossim, a ementa estava completamente igual à do curso de Pedagogia.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Química, os professores deveriam conhecer as didáticas próprias de cada conteúdo, das quais seriam responsáveis e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001). Portanto, “a Didática, [...] posteriormente especializada para os cursos de licenciatura, passou a dar ênfase a uma transposição pedagógica de conteúdos da área do conhecimento em espaços de ‘aula’, como é o exemplo da Didática da Química.” (RIGUE; CORRÊA, 2021, p. 5). Nessa direção, os cursos de licenciatura precisaram investir em uma Didática Especial, específica para cada área de conhecimento.

### **Considerações finais**

As histórias de vida refletem as influências entre sujeito e meio e vice-versa. Muitas pessoas possuem vivências previstas pelas circunstâncias do meio e, devido ao desconhecimento do contexto social, cultural e econô-

mico que estão inseridas, não compreendem o porquê dos acontecimentos e sofrem por não encontrar os meios para melhorar as condições de vida. O papel da educação está em oportunizar ao cidadão compreender as nuances do sistema que afetam a sua própria história e, assim ser capaz de modificá-la para melhor.

Em se tratando da formação de professores de Química, a literatura aponta o desenvolvimento histórico desse trabalho, os avanços e os retrocessos, os quais influenciam fortemente na prática pedagógica dos educadores e na aprendizagem dos estudantes. Os docentes inseridos no sistema, entretanto, nem sempre se dão conta dessa influência e seguem num fluxo de reprodução irrefletida.

A correlação das histórias de vida com os contextos inerentes à prática pedagógica e à formação de professores, conforme as autonarrativas apresentadas, demonstrou o quanto as condições objetivas impactam no ser docente, desde os primeiros contatos com a profissão. A inserção de pessoas sem formação para exercer o trabalho docente é um modo de simplificar, ou até mesmo, de subestimar a complexidade do exercício da ação docente. Assim, as pessoas com poucas oportunidades de subsistência se submetem a realizar esta tarefa sem a devida formação, mais um contributo para a precarização do ensino.

Continuamente, a ideia de que ensinar é algo fácil persiste nos próprios cursos de formação de professores de Química, aliada a uma dicotomia resistente entre formação pedagógica e específica do conhecimento químico. Tudo isso ainda associado aos desafios nas escolas de educação básica, lócus de atuação dos futuros educadores químicos, onde se exige uma clareza na compreensão da própria profissão.

Por fim, conclui-se que o compartilhamento dessas experiências, especialmente embasadas à luz dos conhecimentos da literatura pertinente ao tema, proporciona um meio de reflexão sobre a formação de professores de Química.

## Referências

ARAÚJO, Paloma S. L. de; OLIVEIRA, Djalma A.; SILVA, Ana Paula F. da. (2021). **A influência da experimentação na formação inicial e suas implicações na formação de professores de química no Agreste de Pernambucano**. *Scientia Naturalis*, v. 3, n. 2, p. 563-575, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5664> Acesso em: 01 de agosto de 2023.

BASTOS, Amélia; FERRÃO, Maria Eugénia. (2019). **Análise da retenção escolar através de modelos multinível: um estudo em Portugal**. *Caderno de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 270-289.

BELO, Taciane N.; LEITE, Luísa B. P.; MEOTTI, Paula R. M. (2019). **As dificuldades de aprendizagem de química: Um estudo feito com alunos da Universidade Federal do Amazonas**. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 3, p. 1-9. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2540>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

BRANDT, Jaqueline Z.; TEJEDO-ROMERO, Francisca; ARAÚJO, Joaquim Filipe F. E. (2020). Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e202500 p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RF8cFBPnKjNqYPJkLjZVpHg>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior. Parecer nº 1.301/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2023.

CACHAPUZ, Antônio; PÉREZ-GIL, Daniel; CARVALHO, Ana Maria P. de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo (2011). **A necessária renovação do ensino das Ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortês, 264p.

CHAVES, Pedro J. da S.; CAVALCANTE, M. M. D.; MARTINS, Elcimar S. (2020) **Didática como Ciência e Didática como componente curricular em cursos de Formação de Professores: análise de documentos oficiais e percepções de estudantes**. *Revista Cocar*, Edição Especial, n. 8, p. 126-145.

COULON, Alain; SANTOS, Georgina G.; SAMPAIO, Sônia Maria R. (2008) **Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008. 278p.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André A.; PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. (2011). **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 364p.

FIRMINO, Nairley C. S.; MAIA, Fábel F. S.; FIRMINO, Diego F.; SOUZA, Andréa M. C.; LIMA, Anna Érika. F.; COSTA; Elisangela A. S.; MARTINS, Elcimar S. (2022) **Acolhida na disciplina de Prática de Ensino como potencial para diálogos reflexi-**

**vos para os licenciandos de um curso de Química.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, p. 1-13. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24512>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

FRANCO, Maria Amélia S.; PIMENTA, Selma G. (2016). **Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual.** *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 135, p. 539-553. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?lang=pt>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

GATTI, Bernadete A. (2017). **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737.

GUERRA, Leonan; OLIVEIRA, F. V. de; CANDITO, V.; SCHETINGER, M. R. C. (2021). **O ensino de Ciências na formação inicial em Pedagogia: abordagens metodológicas no desenvolvimento da práxis docente.** *Revista Triângulo*, v. 14, n. 1, p. 71-91. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revista-triangulo/article/view/5301>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

LEITE, Luciana R.; LIMA, José Ossian G. de. (2015) O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** (online), v. 96, n. 243, p. 380-398. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Z3qM9nR3H3XCDr3HGsx6pq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

LIBÂNEO, José C. (2013). **Didática.** 2. ed. Editora: Cortez.

LIMA, José Ossian G. de. (2012). **Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química.** *Revista Espaço Acadêmico*, v. 12, n. 136, p. 95-101.

LIMA, José Ossian G. de. (2016). O ensino da Química na escola básica: o que se tem na prática, o que se quer em teoria. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 6, n. 2, p. 23-38.

LIMA, José Ossian G. de.; LEITE, Luciana R. (2012). O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química: o caso das escolas do ensino médio de Crateús/Ceará/Brasil. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciências**, v. 7, n. 2, p. 72-85.

MAIA, Juliana O.; VILANI, Alberto (2016). A relação de professores de Química com o livro didático e o caderno do professor. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 1, p. 121-146.

MALDANER, Otávio A. (2000). **A formação inicial e continuada de professores de Química professor/pesquisador.** 1ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 424p.

MARQUES, Carolina S.; PEREIRA, Breno A. D.; ALVES, Juliana N. (2010). **Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária: uma análise em uma IES pública.** *Sociais e Humanas*, v. 23, n. 01, p. 91-103.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília S. (2017). **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador com fonte e ferramenta de pesquisa.** *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 369-386. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

MARTINS, Elcimar S. (2014). **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.** *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. 190p.

OLIVEIRA, Yuri A.; RODRIGUES, Rogério P.; CARDOSO, Andrea G.; SANTOS, João Paulo V.; GOULART, Simone M. (2021). Undergraduate chemistry students' dropout and retention at the IFG, Itumbiara Campus. **Multi-Science Journal**, v. 4, n. 1, p. 38-51.

PEREIRA, Pamela R. da S.; SILVA, Katharine N. P. (2019). **Trabalho docente e Ensino de Química no Ensino Médio Integral.** *Educação: Teoria e Prática*, v. 29, n. 6, p. 404-421.

PIRES, Ronaldo G.; SOARES, Ana Paula C. C. (2020). Ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas de trabalho. **ENCITEC – Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 10, n. 2, p. 89-104.

QUADROS, Ana Luiza.; MORTIMER, Eduardo F. (2018). **Aulas no Ensino Superior: estratégias que envolvem os estudantes.** Curitiba: Appris, 254p.

RIGUE, Fernanda M.; CORRÊA, Guilherme C. (2021). **Uma genealogia da didática pelo viés da formação inicial de professores de Química no Brasil.** *Acta Scientiarum*. v. 43, p. 1-10. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012021000100227](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012021000100227). Acesso em: 01 de agosto de 2023.

SANTOS, Roberto V. (2005). **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.** *Revista Integração*. Ano XI, n. 40, p. 19-31.

SILVA, Wanderson D. A. da. (2020). **História e memória do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Ceará (1995-2019): entre concepções e identidades curriculares.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Camila S.; OLIVEIRA, Luiz Antônio A. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de ciências**

**e matemática, I: temas sobre a formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-9788579830044-04.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

VIVEIRO, Alessandra A.; CAMPOS, Luciana Maria L. (2014). Formação inicial de Professores de Ciências: Reflexões a partir das abordagens das estratégias de ensino e aprendizagem em um curso de licenciatura. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.7, n.2, p. 221-249.

XAVIER, Alan M.; STEIL, Leonardo J. (2018). Formação continuada de professores em exercício no Ensino Superior. **Proposições**, v. 29, n. 3 (88), p. 305-322.

ZEICHNER, Kennett M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.



## SABERES DE PROFESSORAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

**Edvan de Souza Santos**  
**Aurea da Silva Pereira**

**Resumo:** Discutir conceitos e perspectivas sobre a deficiência, mesmo com tantos avanços, ainda é um “tabu” social. E quando essa discussão envereda pelos caminhos da educação torna-se ainda mais complexo, já que os olhares e práticas aplicadas, mesmo com tantas diretrizes, leis, regimentos, decretos e prerrogativas, devem ser individuais, atendendo as subjetividades de cada sujeito. Diversos autores sociais são inseridos nesse processo, além da pessoa com deficiência, mas também a família, os gestores escolares e as professoras e professores. Desta forma, a presente pesquisa busca, através do olhar das professoras, conhecer o funcionamento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em uma escola da rede municipal de Alagoinhas, agenciando uma escuta sensível das envolvidas nesse processo. A pesquisa tem como problema a seguinte questão: Em que medida se dá a o funcionamento da educação especial, na vertente da educação inclusiva, no ambiente escolar? Para responder esse questionamento, optamos pela realização de uma investigação de abordagem qualitativa, com ênfase no método (auto) biográfico, tendo a entrevista narrativa como instrumento de pesquisa e documental, com a exploração de documentos oficiais que “estruturam” a educação inclusiva nas escolas. Na construção do embasamento teórico recorreremos aos autores, Aranha (2001), Barthes (1981), Cruz (2009), Foucault (1979;2008), Minayo (2011), Oliveira (2016), Pereira (2015;2018) entre outros. Como principais resultados após análise de dados, podemos destacar: dificuldades da aplicabilidade das políticas nas realidades escolares, além das dificuldades no processo de formação docente para a educação especial. Desse modo, buscamos dar visibilidade as histórias de vida das docentes, revelando as dificuldades, retrocessos, sucessos e expectativas. Ao analisar como ocorre o funcionamento da educação especial, na vertente da educação inclusiva, através do olhar das colaboradoras da pesquisa, podemos compreender a aplicabilidade e efetividade das práticas profissionais, frente a este objeto.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Deficiência. Formação docente.

### TEACHERS' KNOWLEDGE: INCLUSIVE EDUCATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

**Abstract:** Discussing concepts and perspectives on disability, even with so many advances, is still a social “taboo”. And when this discussion goes down the paths of education, it becomes even more complex, since the views and practices applied, even with so many guidelines, laws, regulations, decrees and prerogatives, must be individual, taking

into account the subjectivities of each subject. Several social authors are included in this process, in addition to the person with a disability, but also the family, school administrators, and teachers. Thus, this research seeks, through the eyes of teachers, to know the functioning of special education, from the perspective of inclusive education, in a school in the municipal network of Alagoinhas, promoting a sensitive listening of those involved in this process. The research has as its problem the following question: To what extent does the functioning of special education, in terms of inclusive education, in the school environment? To answer this question, I chose to carry out an investigation with a qualitative approach, with emphasis on the (auto) biographical method, using the narrative interview as a research and documental instrument, with the exploration of official documents that “structure” inclusive education in schools. In the construction of the theoretical foundation, we resorted to authors, Aranha (2001), Barthes (1981), Cruz (2009), Foucault (1979;2008), Minayo (2011), Oliveira (2016), Pereira (2015;2018) among others. As main results after data analysis, I can highlight some repetitions regarding the difficulty of applying the policies in school realities, in addition to the difficulties in the process of teacher training for special education. In this way, I seek to give visibility to the teachers’ life stories, revealing the difficulties, setbacks, successes and expectations. By analyzing how special education works, in the perspective of inclusive education, through the eyes of the research collaborators, we can understand the applicability and effectiveness of professional practices in relation to this object.

**Keywords:** Inclusive Education. Deficiency. Teacher training.

## Considerações iniciais

O objeto de estudo apresentado nesse artigo surge das experiências vividas em sala de aula devido a diversas dificuldades encontradas no ambiente escolar, no cumprimento das atribuições profissionais perante os estudantes que deveriam ser incluídos, mas que por conta do “desconhecimento/despreparo” foram apenas ajustados aos modelos pedagógicos padrões.

As noções de cultura, poder disciplinar, biopoder e governabilidade, docilização dos corpos, controle, dentre tantos outros foram de importância primária para o trabalho inicial da pesquisa. Sabemos que tudo já é de conhecimento das ciências sociais e linguísticas, porém há deficiência no campo educacional. Os corpos deficientes são maculados há muitos anos e na atualidade eles são marcados pelos controles institucionais que questiona até a sua moral, como afirma Rocha (1895, p. 23) “A fealdade física corres-

ponde a fealdade moral”.

Compreendemos que a cultura é linguagem e está é construída por uma rede de signos que constitui a nossa experiência como sujeitos da linguagem e que essa mesma rede é confrontada com a ordem das práticas, além de ser estruturada, ou seja, uma criança ao nascer já possui uma rede de signos, assim como afirma Vigotski (2004, p. 112) quando traz a linguagem como instrumento de transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual.

Dentre tantas pessoas que são colocados às margens da sociedade, estão também pessoas com deficiência. Não as suas dificuldades de diversas ordens, como a motora, física, intelectual, mas as relações existentes para com este grupo.

Inquietou-nos quais possibilidade são oferecidas para as pessoas com deficiência nas instituições de ensino diante das diretrizes e leis, regimentos e decretos, preparações e capacitações para os professores, fóruns de discussão para uma melhor gestão escolar e aprendizados e instrumentos para a emancipação do indivíduo com deficiência, as dificuldades para resolver uma questão que aparentemente está “estruturada” ainda são geradas.

Diante disto, o estudo teve como objetivo principal conhecer o funcionamento da educação especial, aplicada à educação inclusiva, em uma escola da rede municipal de educação de Alagoinhas, agenciando uma escuta sensível das professoras envolvidas no processo e como específicos: inventariar através de fontes bibliográficas o referencial teórico acerca da noção/conceito de deficiência; educação especial e educação inclusiva; discutir a legislação vigente e as políticas de inclusão para a criança com deficiência e mapear os processos de funcionamento da educação especial, na vertente da educação inclusiva, no ambiente escolar. Para este artigo, fizemos um recorte das narrativas dos professores, discutindo a legislação vigente e as políticas de inclusão oferecidas na instituição para crianças com deficiência.

### **Percurso metodológico: lócus da pesquisa e coleta de dados**

Para construção da pesquisa apropriamo-nos dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, obedecendo as etapas da investigação. As abordagens, instrumentos, análises e resultados obtidos através dos dados coletados ganharam estrutura e permitiram a criação de um elo consistente com os sujeitos/colaboradores do estudo e as suas respectivas histórias de vida. Para tanto, alguns autores apoiaram a construção deste artigo. Então, os estudos e leituras de Demo (2000), Lakatos e Marconi (2007), Minayo (2011), Pereira (2018), Bertaux (2010), Monteiro (2011), Oliveira (2016), Passeggi (2017), Barthes (1981), Cruz (2009), May (2004), dentre outros, trouxeram contribuições para o campo metodológico, especificamente para os métodos que apoiaram a pesquisa.

Para Demo (2000, p. 20), “pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação de conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento” Para Minayo (2011, p. 17), o conceito de pesquisa com cunho mais filosófico é a “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

A compreensão da combinação do ato de pensar com o ato de agir, diante de um objeto “desconhecido”, permiti as diversas mudanças e descobertas de olhares novos, rompendo barreiras e obstáculos pré-concebidos, criados por crenças sociais limitantes, torna a pesquisa algo desafiador, mas real e humano. Desta forma, não é simplesmente investigar o outro, mas responder questionamentos próprios e descobrir novos posicionamentos, para isso a pesquisa deve ser encarada como um processo e não como uma simples coleta de dados. Sendo assim, corroboro com a afirmação de Cruz (2009, p. 65) “[...]concebo-a como um exercício prazeroso que nos leva a conhecer aos poucos o universo que nos abriga”.

O espaço escolar foi escolhido para lócus de estudo, pois entendo que para atender os objetivos da pesquisa, faz-se compreender o funcionamento nas escolas, por ser um espaço de inclusão e de aprendizagem,

mesmo sabendo que a educação não dever ser limitada por muros institucionais, ainda que a vigilância hierárquica tenha o poder de disciplinar os exercícios e os mecanismos que induzem efeitos de poder, como afirma (FOUCAULT, 2008, p. 143).

No processo de coleta de dados, utilizamos entrevistas autobiográficas e professoras que ministram aulas para crianças com deficiência. O discurso autobiográfico consiste em “configurar narrativamente a sucessão temporal de uma experiência”, atitude fundamental do humano (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 14).

O sujeito em diversas fases da vida apropria-se de instrumentos semióticos, como a linguagem, o desenho, os gestos e as imagens para expor as suas histórias. “E nesse processo de “biografização” as narrativas são reconstruídas e reinterpretadas” como afirmam Passeggi e Souza (2017, p. 8).

Como afirma Barthes (1981, p. 19), a “narrativa começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa”. E é partindo desse princípio que a pesquisa autobiográfica contribuirá para esse recorte proposto, expondo as narrativas das colaboradoras, considerando a configuração e razão temporais e valorizando as suas linguagens e formações dos “eus”, onde ousou-me incluir. “A criação do eu é uma arte narrativa” (BRUNER, 2014, p. 75).

A pesquisa foi realizada no lócus de uma Escola da Rede Municipal de Alagoinhas, que atende alunos do Fundamental 1 (F1). De acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Secretaria de Educação Municipal (SEDUC), essa unidade escolar (UE) iniciou as suas atividades nos anos dois mil, nas dependências da 1ª Igreja Batista, situada no largo do Tamarineiro. Em 2006, após finalização do acordo com a Igreja Batista, devido ao Ministério da Educação (MEC) não aceitar que as dependências escolares estivessem em espaços religiosos, a SEDUC encerrou o contrato e instalou a mesma na Rua Professor Arthur Pereira de Oliveira, no bairro do Silva Jardim, sob a denominação de Escola Municipal Paulo Freire, nome sugerido pela comunidade, juntamente com a direção do período.

Realizamos entrevistas autobiográficas três professoras, colaborado-

ras da pesquisa, que se apresentam por seus pseudônimos 1 – atendendo questões éticas em pesquisa que envolve seres humanos – Paula, Izabel e Anick a participarem de um espaço escolar direcionado a educação inclusiva na vertente da educação especial. Ouvir as suas narrativas, experiências e contribuições para configurá-la e fazer funcionar o “atendimento” ao sujeito com deficiência, trouxe a nós muito mais do que a simples curiosidade, mas a oportunidade de alimentar o conhecimento – senso crítico – para agir enquanto educador da forma mais adequada, levando em consideração a universalidade, mas também as sutilezas desse tecido social.

As colaboradoras da pesquisa, através das suas narrativas, trouxeram contribuições para o estudo que corroboram com o pensamento de Souza (2006). As suas vivências são as marcas da aproximação com o objeto desta pesquisa. A partir do momento que elas traduzem as suas alegrias e frustrações, apoiando-se nas suas experiências, elas apresentam as suas histórias e os caminhos percorridos na educação. Foi interessante observar, no momento da entrevista, assim como na única visita presencial realizada a escola devido a pandemia, onde as mesmas estavam presentes, a conexão existente entre elas e a educação especial. E essa conexão foi percebida a partir de práticas simples, como: domínio da área em seus diálogos; símbolos no espaço escolar (atividades específicas nas salas, murais destacando a educação especial inclusiva) e casos de crianças que são acompanhadas por toda a escola<sup>1</sup>.

### **Percepções históricas do objeto deficiência e inclusão no espaço escolar**

Escrever e discutir sobre a influência da história sempre foi uma grande dificuldade para mim, principalmente quando esse histórico é extenso, cheio de diversas compreensões, de brechas, influências externas e com aplicabilidade específica para o objeto deficiência, já que não temos apenas uma história e dentre as existentes ainda podemos observar as especificidades. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

---

<sup>1</sup> O aluno Alexandre (pseudônimo) que sempre foi acompanhado por todas da escola devido as suas particularidades.

através do último Censo Demográfico realizado em 2010, foi identificado mais de 45 milhões de brasileiros e brasileiras com alguma deficiência, cerca de 24% da população total. Pensando em dados absolutos e de forma hipotética, considerando que o país possuísse apenas 100 pessoas, 19 (dezenove) dessas teriam deficiência visual, 07 (sete) deficiência motora, 05 (cinco) deficiência auditiva e 01 (uma) com deficiência mental ou intelectual. (IBGE, 2010). Quando a discussão é ampliada, faz-se necessário relacionar os dados acima com eixos tão importantes para o processo de emancipação, socialização e amplificação das causas para lutas e movimentos de resistência, contextualizar a educação especial e a inclusiva torna a abordagem ainda mais difícil. Sendo assim, a costura destes retalhos deve exigir muito mais habilidade, conhecimento prévio e experiências passadas.

O debate em torno da exclusão social é frisado, na base política, na difusão da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual em seu CAP. III, Art.205, traz a seguinte informação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p. 154).

Neste sentido, percebe-se que discutir inclusão ou exclusão social não é apenas uma responsabilidade individual, mas compartilhada. Os atores sociais envolvidos no processo de inclusão da pessoa com deficiência devem assumir papéis importantes frente a esta necessidade real. Nessa perspectiva, podemos considerar que se dá uma pedagogia inclusiva à medida que, institucionalmente, formos desenhando modelos acessíveis e com equidade. Ainda sobre essa temática central, Algebaile & Araújo (2015) escreve o seguinte:

Desde a década de 1990, e, de forma particular, desde o sancionamento da Lei nº 9394, de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) –, a questão da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências vem assumindo uma posição de maior destaque no debate educacional e, desde então, as novas disposições sobre o direito dessas crianças e jovens, à formação escolar, vêm se orientando insis-

tentemente para a sua inserção nas classes comuns de educação regular (ALGEBAILÉ & ARAÚJO, 2015, p. 211).

Desta forma, para que o nosso país de fato seja inclusivo, nada será melhor que a educação. Ela proporcionará a diferença que de fato devemos pontuar: a de que temos uma sociedade diversa e que as tratativas devem seguir estas diversidades. Contudo, antes de qualquer movimento, se faz necessário compreendermos termos que são estereotipados e que testificam a importância do processo educacional para todos, principalmente para aqueles que já possuem pré-conceitos enraizados.

O filósofo e historiador estadunidense, Willian Durant, autor e coautor da coleção a História da Civilização, juntamente com a sua esposa Ariel Durant, disseram o seguinte: “O estudo da antiguidade perde o valor, exceto quando se torna um drama vivo, ou quando lança luz em nosso viver contemporâneo”. (DURANT, 1995, p. 83). Tal afirmativa estimula a discussão temática desse artigo, por entender que as discussões acerca da pessoa com deficiência ainda são atuais, mesmo tendo forte influência de práticas antigas que deveriam não mais existir.

A análise histórica permite a verificação de como a sociedade comportou-se e como se comporta frente a um grupo social e aos seus respectivos problemas. Isso não se diferencia das questões específicas das pessoas com deficiências, haja vista que no âmbito da saúde, da doença e da própria deficiência as atitudes sociais estão diretamente interligadas a tais conceitos. Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade (SILVA, 1987. p. 11).

Relatos antigos e antropológicos apontam que a pessoa com deficiência era identificada desde a pré-história como pessoas de malformação congênita ou adquirida naqueles grupos. Segundo Silva (1987), as atitudes adotadas para as pessoas idosas, doentes e com alguma deficiência tomavam dois rumos: o primeiro era a tolerância na comunidade e apoio do grupo e o segundo o desprezo e a eliminação de diversas formas.

Essa eliminação também foi apontada pelos povos gregos, uma vez que se valorizavam os corpos e aqueles que não possuíam o padrão desenhado, eram sacrificados sendo lançados de penhascos, assim como afirma Palombini (2003). A referência da Grécia Antiga, no que diz respeito às questões da saúde, sobretudo quanto ao perfeito, ao saudável e aos fisicamente adequados, sempre aparece. Para isso, em Pessotti (1984) lê-se:

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 3).

Tal visão foi observada por volta do ano de 280 da Era Cristã, em Roma, quando o extermínio dos recém-nascidos com deformações era algo comum. Como sistema de compensação, por conta do número grande de nascimentos de crianças com deficiência, a população foi estimulada a ofertar sacrifícios especiais a Plutão com o intuito de eliminar o problema que afligia a todos.

Os considerados loucos, hereges, adivinhos e pessoas com deficiência mental, no século XV, eram enviados para a fogueira, pois eram vistos como possuidores de espíritos malignos. Registros de cartas papais da época apontam algumas orientações para identificar aqueles que seriam os escolhidos para a punição. “A estes, se recomendava, uma ardilosa inquisição, para obtenção de confissão de heresia, torturas, açoites, outras punições severas, até a fogueira” (ARANHA, 2001, p. 5). Aqui ainda pode-se apontar ou considerar os dispositivos disciplinares que foram mecanismos de controle, regras e aprisionamento de indivíduos a conceitos formativos e soberanos que tinham a finalidade máxima, dentre outras, de exercer poder frente a pessoas que há época não possuíam vozes e representativa (FOUCAULT, 2008, 79).

Assim como apontado na obra *Holocausto Brasileiro*, Arbex (2013), descreve como ocorriam os acessos ao Pavilhão Afonso Pena e quem eram os escolhidos para estarem ali, a partir do olhar de Marlene Laureano, funcionária do complexo:

Desde o início do século XX, a falta de critério médico para as internações era rotina no lugar onde se padronizava tudo, inclusive os diagnósticos. Maria de Jesus, brasileira de apenas vinte e três anos, teve o Colônia como destino, em 1911, porque apresentava tristeza como sintoma. Assim como ela, a estimativa é que 70% dos atendidos não sofressem de doença mental. Apenas eram diferentes ou ameaçavam a ordem pública. Por isso, o Colônia tornou-se destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive os chamados insanos. A teoria eugenista, que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos. Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar (ARBEX, 2013, p. 22).

Como essa fase, assim como diversas outras tiveram a sua época de glória, mas também de declínio, as formas de se atentar às questões da deficiência deixam de ser direcionadas às questões ligadas à religião e passam por uma mudança, tendo o foco os aspectos assistencialistas e de caridade. Dois aspectos devem ser destacados para essa fase: o pertencimento comunitário e a inaptidão ao trabalho. Para Castel (1998, p. 19 *apud* Walber e Silva 2006), “o pobre que mais mobilizava a caridade era aquele que exibia em seu corpo o sofrimento humano, a incapacidade física, a doença – de preferência a incurável -, ou seja, aquelas doenças e incapacidades insuportáveis ao olhar eram as que garantiam a assistência”. Ainda segundo as autoras, é a partir do fim do século XIII que a prática da caridade se torna uma espécie de “serviço social local” para o qual colaboram todas as estâncias e instituições responsáveis, tal qual a igreja.

Foucault (2008), na obra *História da Loucura*, destaca o internamento como um “mecanismo social” (p. 79), isso devido as solicitações sociais que determinavam pureza entre os povos. Essa pureza que exclui todos aqueles que possuem qualquer deformação ou que estejam contrários a um perfil corporal que atenda aos desejos de uma sociedade que busca “o papel positivo da organização” (FOUCAULT, 2008, p. 83), essa que teria então a finalidade de distribuir adequadamente as posições que cada ser deve ocupar.

O hospital Colônia, centro da discussão do livro *Holocausto Brasileiro* (ARTEX, 2013), destaca em suas narrativas momentos de total sofrimento e penalidades aplicadas a crianças e jovens com deficiência. Isso retrata a participação institucional para a segregação daqueles que possuíam marcas nos corpos. Esta separação era feita, mesmo que em alas diferentes, mas no mesmo espaço em que conviviam outros “enclausurados” que tiveram os seus corpos docilizados pelo poder institucional.

Em Barbacena, elas passaram a dividir com os outros pacientes as condições degradantes do hospital. E, apesar de existir uma ala infantil, ela era tão desbotada quanto as outras. A diferença é que lá, em vez de camas de capim, havia berços onde crianças aleijadas ou com paralisia cerebral vegetavam. Ninguém os retirava de lá nem para tomar sol. Quando a temperatura aumentava, os berços eram colocados no pátio, e os meninos permaneciam encarcerados dentro deles. Hiram Firmino, jornalista de Belo Horizonte, o segundo do país a entrar no Colônia, em 1979, ficou tão impressionado com a cena, que perguntou a uma secretária o que aconteceria com eles, caso alcançassem a idade adulta. A resposta foi dura como um golpe de navalha. – Ué? Eles morrem (ARTEX, 2013, p. 75).

A partir do século XVI há um desmembramento das preocupações das questões assistencialistas para visões e decisões médicas. Não ocorre uma separação, mas uma complementação de participações. Segundo Pessotti (1984), em sua obra sobre as doenças que privam os homens da razão, escrita em 1526, mas somente publicada em 1567, o médico Paracelso e também Cardano, insere a medicina nessa discussão, apontando de que o “tratamento” das pessoas com deficiência intelectual não deve ser apenas de cunho teológico ou moral, mas é na medicina, visto que segundo eles, a decisão da vida e o destino dessas pessoas estão nas mãos do médico.

Considerando que o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. Assim, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.” (FOUCAULT, 1979, p. 80).

E ele ainda traz uma outra discussão que se insere na realidade biopolítica, a que conecta à loucura com o pecado<sup>2</sup>, fato, talvez, de onde surge o parentesco entre o destino e culpabilidade, temas que estão na seara aqui discutida.

A educação na perspectiva especial tem caminhos longos e históricos. O estímulo educativo apareceu no desenvolvimento das instituições (escolas e classes especiais), no final do século XIX e no processo de integração social, no final do século XX. De acordo com Mendes (1995), a crença que envolvia a educação para os sujeitos com alguma deficiência, teria sido destaque no movimento filosófico posterior a Revolução Francesa.

Os primeiros relatos de práticas educacionais, frente às pessoas com deficiência, são retratados a partir dos experimentos feitos pelos médicos Jean Marc Itard (1774-1838) e Edward Seguin (1812-1880). O caso de Vitor (“Selvagem de Aveyron”) e o método fisiológico de treinamento retratam a participação as primeiras tentativas de práticas educativas para sujeitos com deficiência mental. Existiam esperanças de que a “inteligência era educável e de que atividades sensoriais e físicas estimulariam o cérebro daqueles conhecidos a época como idiotas” (MIRANDA, 2003, p. 2).

Após um longo período de exclusão e abandono, as atenções a esse tema ganham corpo no século XIX, quando acontecem as primeiras iniciativas para evitar o isolamento social total dos cegos e dos demais excepcionais. Tem seus marcos na criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e Institutos dos Surdos-Mudos em 1857. Hoje, respectivamente, chamados de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e instalados na cidade do Rio de Janeiro, retratam o princípio de um período em que não eram mais apenas estudos e experimentos, mas a criação de espaços para conscientização e discussão sobre a educação especial.

Com a Proclamação da República e as práticas do Federalismo adotadas pela constituição de 1888, cada estado se tornava independente e assumia responsabilidades no que dizia respeito as suas próprias leis e administração. Isso significava que a organização escolar também seria responsabilidade dos estados (JANUZZI, 1985). O Rio de Janeiro, com o decreto nº 838, foi o pio-

---

<sup>2</sup> Foucault, *História da Loucura*, 2008, p. 87.

neiro com essas práticas, propondo subclasses para crianças “retardadas”, atendendo uma reforma de ensino primário, normal e profissional.

A essas providências são se acrescentar a pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e a psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras. [...] considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental (JANUZZI, 1985, p. 33).

Após o Rio de Janeiro, estados como São Paulo e Rio Grande do Sul deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso, sua verba. O Instituto Pestalozzi, criado em 1926, por um casal de professores – Tiago e Johanna Wurth – começa a traçar um perfil das instituições daquela época em que a concepção ortopedagógica e em formato de internato, seguindo modelos europeus, seriam as melhores formas para “educar” os “deficientes mentais”.

Por volta dos anos 1950, metade do século XX, já havia muitos estabelecimentos com formato de educação regular que atendiam, especificamente deficientes mentais, mas também outros que prestavam atendimentos a outras deficiências. No final desse mesmo período e início da década de 1960, ocorre a política educacional brasileira de inclusão da “educação dos deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 36). Nesse mesmo período, as escolas especiais são criadas com o objetivo de implementação dos serviços de reabilitação e com vistas de preparação dos alunos para a vida em comunidade, já que eram vistos, socialmente, como impossibilitados do convívio social (MACORI e TURECK, 2014, p. 6).

Na década de 1990, as reformas educacionais começam a se concretizar e muitos documentos internacionais servem de base para a construção de políticas públicas para ratificar os direitos existentes das pessoas com deficiência e a luta contra toda e qualquer discriminação, com a participação das famílias, formulação de legislações e definição de terminologias. São elas: Jomtien (1990); Salamanca (1994); Manágua (1993); Guatemala (1999) e Montreal (2004). Portanto o século XXI inicia embasado nos acordos internacionais e a mobilização de associações e diversas conferências realizadas, a legislação brasileira começa a ter um formato que permite a visualização das práticas de

respeito para com o PCD. E uma das mais recentes legislações, instituída através do decreto de nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que institui pensamentos equitativos, inclusivos e de aprendizados ao longo da vida.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial inclusiva brasileira sofre ataques de retrocesso a todo instante, e isso pode ser percebido, através do capítulo IV, concernente ao campo das diretrizes, especificamente no artigo 6º, cláusula IV, quando deixa a critério do educando e da sua família a decisão pelo espaço escolar que deseja estudar. (BRASIL, 2020). Essa discussão além de transformar toda a evolução da educação especial no Brasil em mero dado histórico, também proporciona diversas feridas sociais, em formato de exclusão, para os mais atingidos por essa mudança: as pessoas com deficiência, em especial aos alunos e alunas.

### **Funcionalidade da educação inclusiva no espaço escolar**

Narrativas de três professoras apontam preocupações e retrocesso sobre uma política de inclusão nos espaços educacionais. Isabel<sup>3</sup> pontua que há um retrocesso em nossa política educacional para inclusão. Os excertos das professoras demonstram algumas percepções sobre as proposições de inclusão nos ambientes escolares. Uma delas, se não há mais forte, encontra-se no campo das questões financeira e orçamentárias, já que para subsidiar uma escola regular, com toda a estrutura arquitetônica e de pessoal para a inclusão, custa-se muito caro. Esta reflexão também foi feita por Isabel, quando ela destaca: [...] ah porque tem que ter a formação, tem que ter a adaptação estrutural, tem que ter, tem que ter, mas tudo isso depende do financeiro [...]. Desta forma, falar sobre educação especial na perspectiva da inclusão não deve caber apenas para o universo social ou ligado as questões de humanidade, mas precisa sair dos “papéis” teóricos e partir exclusivamente para a prática. Prática esta que possibilite ações factíveis, resultados promissores e a aplicabilidade de uma política contínua.

---

<sup>3</sup> Colaboradora da pesquisa.

Partindo deste princípio, pode-se perceber que a exploração aprofundada dos termos caracteriza o que pode ser a educação especial e o significado da educação inclusiva, portanto segundo Araújo (2017, p. 84) “a educação especial é marcada pelo processo educacional traduzidas em propostas pedagógicas, enquanto a educação inclusiva é um movimento de cunho mundial, marcado pela ação política, cultural, social e pedagógica.” Tal contribuição, então, abre precedentes para alguns questionamentos: Se as políticas estão postas, o que limita as possibilidades? Arrisco a responder que muitas das limitações aparecem nos campos aqui já pontuados, tais como a atuação da sociedade frente a questão, os obstáculos financeiros e ainda pode-se apontar os interesses de ordem político-partidária. Esta última posso apontar como uma das mais complexas de serem resolvidas, já que estaremos, neste campo, tratando de projetos de ordem pessoal que deveriam ser e ter o tom social.

Desse modo, pensar educação especial inclusiva, não seria apenas a partir das observações, orientações das diretrizes e leis criadas, os signos existentes relacionados aos sujeitos que são invisibilizados, juntamente com a sua família. O espaço escolar, os professores, as professoras e a gestão escolar devem ter participação ativa no campo de decisão. Freire (1996) afirma que a escola deve garantir, por meio do debate e reflexão, o espaço de transformação, da negação e da resistência. Assim, distante de uma visão romantizada, o ambiente escolar adequado deve ser aquele em o processo de acolhimento exista, mas as considerações acerca do contexto histórico e cultural devem estabelecer o processo de pertencimento a partir da definição das identidades, impossibilitando a cristalização de intenções ou desejos de um retorno para a política do internamento e da exclusão ou segregação. O lugar do aluno deve ser sempre a ambiente escolar, independente das suas limitações ou dificuldades. Essa compreensão se dará com o estudo aprofundado sobre o funcionamento da educação especial inclusiva no espaço escolar e com a continuação das contribuições valiosas das colaboradoras.

No processo de análise dos dados, destacamos três categorias que estruturam esse artigo. São elas: vivências e o ato de incluir; o ambiente escolar e a deficiência e a educação inclusiva e a formação docente. A primeira

categoria foi observada em duas das três entrevistas, a segunda nas três respostas e a terceira apresenta um olhar atento sobre a formação docente.

Algo observado com bastante ênfase nas entrevistas foi a larga experiência profissional que as colaboradoras possuem no universo da deficiência e da educação. Destacam-se os períodos de 22 anos em classe comum, 20 anos em AEE e 12 anos em coordenação pedagógica. Essas experiências compõem o discurso coeso e universal de todas no que tange as suas vivências com a educação especial inclusiva.

Ao discutirmos vivências todas as áreas devem ser destacadas, inclusive as experiências profissionais, pois todas elas possuem contatos existentes nos diversos espaços sociais. Sendo assim, as vivências assumem o significado de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa (VIGOTSKI, 2010, p. 683). E isso também teve destaque nas entrevistas, quando citadas as relações com a deficiência e a formação acadêmica, quando o contato com o “mundo desconhecido” é feito através de outros ambientes. Tudo isso reflete a unidade do interno e do externo e também a unidade afeto-intelecto, assim como o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, os valores simbólicos transformados pela atividade interna, construídos através cultura e devolvido a ela (Jerebtsov, 2014)

[...] eu trabalho com criança com deficiência há muitos anos, “tô” com vinte dois anos trabalhando, é::: eu estudei com uma pessoa com deficiência, eu estudei com uma surda na década de oitenta, então não era comum, não existia o processo de inclusão mas nessa escola que era a Maria Imaculada, essa que era a menina surda, ela era parente dos donos da escola, então eles levaram a menina e matriculava na escola, o que eu achava estranho é que a gente avançava e ela não, ela não acompanhava a seriação [...] meu pai tinha um grande amigo surdo e que ele conversava com essa amigo, sobre tudo, teve uma vez que ele falou sobre uma pescaria e minha mãe acho aquilo tão absurdo, que ela fez “não, não é possível que R. entendeu tudo que esse homem disse” [...] meu pai fazia uma tradução, não era libras claro né? [...] então isso sempre esteve muito no meu contexto, apesar de eu não ter um familiar com deficiência, mas eles sempre estiveram no meu entorno, e num outro papel, não



era aquele papel de coitadinho, era aquele papel de colega de escola, era no papel de amigo do meu pai (ISABEL).

[...] fui aprovada no concurso, mas anteriormente tive experiência em creche, educação infantil, aí logo né? Por uma escolha minha né? Solicitação minha, fui para a escola que atuo como coordenadora há doze anos [...] escolha pela educação, assim, sempre, desde o começo, eu não me via em outra coisa sabe? [...] gosto muito da educação. Sempre foi a minha primeira escolha, por amor mesmo, por opção na verdade, ainda fui criticada algumas vezes (PAULA).

[...] eu era uma adolescente, ainda no final da adolescência, na hora de fazer a opção pelo nível médio, a escola onde eu estudava, só tinha duas opções: Química ou Magistério. E aí eu fiz o que? Optei por onde eu poderia, onde os meus conhecimentos me valiam. No caso eu era péssima em matemática, cálculo não me ajuda, e aí eu fui assim, sabe?! Induzida, porque na verdade eu não tinha interesse em fazer Magistério. [...] E aí no decorrer do ensino a gente foi, assim né, adquirindo algumas habilidades, e essas habilidades me favoreceram. E só no finalzinho mesmo do terceiro ano veio o gosto mesmo pela educação. [...] após todo um percurso, na época do estágio tive algumas experiências com a Pestalozzi, e aí aquilo me deixou apavorada...”Meu Deus eu nunca vou querer estudar, trabalhar com crianças nesse nível, não...” E observe que o tempo dá voltas que hoje eu me deparo com essas crianças e (risos) a realidade é outra. [...] desde a minha inserção na escola em que estou até hoje, havia sim as crianças ditas especiais, na época, mas não havia nenhum trabalho voltado para essas crianças. Elas estavam ali inclusas, mas, no entanto, não havia nenhum preparo. Nós não tínhamos nada, nenhum direcionamento, como hoje (ANIK).

O conteúdo explícito nos excertos textuais evidencia a experiência profissional da professora, efetivamente, na educação especial inclusiva. Nesse sentido, Lopes (2016) e Prestes (2013) trazem a ideia de “enraizamento na cultura” como forma ativa de construir a unidade pessoa-meio. Consideramos que as diversas experiências, de qualquer ordem, são fundamentais para a construção do homem e da mulher. Essa construção é fundamental para os passos criados em qualquer âmbito das nossas vidas, sejam elas com características mais presentes e fortes, como citado por Isabel, através de escolhas de caminhos de estudos, como relata Paula e por encontro de área, após algumas tentativas, como destaca Anick. Todas elas educadoras, mas com formações diferentes.

A capacidade que nós temos de nos adaptar é retratado através da discussão da plasticidade como disposição orgânica, que possibilita a (trans) formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para o possível. (Smolka & Vigotski, 2009, p. 12). Corroborando, Isabel traz a seguinte fala: “[...], mas você também precisa saber como lidar com essa pessoa, pois considerar essa pessoa como pessoa, aí nenhuma formação do mundo vai te ensinar isso [...] a bíblia ela não vai te ensinar, a escola, o governo fazer um programa, ela não vai lhe ensinar, a única coisa que é capaz de fazer com que você aprenda e ver uma pessoa como pessoa, é a convivência”.

Para Paulo Freire (1979) é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve. A partir desse olhar freiriano, observa-se nas expressões pessoais das colaboradoras a participação das respectivas realidades sociais, as individualidades, mas também cada contexto social e as suas tramas. Para Isabel, o contato com diversos indivíduos que possuíam algum tipo de deficiência, seja no ambiente familiar ou no ambiente escolar, além de contribuir para as suas práticas atuais enquanto educadora, também ajudou a construir pensamentos de fortalecimento das PCD’s, isso porque, sob a minha percepção, muito do que foi tecido socialmente no que tange a “fragilidade” das pessoas com deficiência é potencializado por um grande número de pessoas que compreende a necessidade de autoproteção. Isso justifica comportamentos demasiados de cuidados e, conseqüentemente, a invisibilização do ser com deficiência.

[...] eu não vejo o deficiente como uma, algo limitado, sabe? Não o vejo como coitadinho (PAULA).

[...] então isso sempre esteve muito no meu contexto, apesar de eu não ter um familiar com deficiência, mas eles sempre estiveram no meu entorno, e num outro papel, não era aquele papel de coitadinho, era aquele papel de colega de escola, era no papel de amigo do meu pai. Lá na minha casa, na minha família, nunca se tratou como doidinho ou coitadinho (ISABEL).

As reflexões das professoras apontam caminhos para a não subjugação dos autores principais dessa história: os alunos com alguma deficiência inseridos no espaço escolar. Essa preocupação é destacada, colocando-a como compromisso com causas minoritárias e deve ser sempre pautada e direcionada pelo engajamento, pela incorporação efetiva com a questão, com o mergulho na realidade. Ser isento ou isenta frente às questões que são vivenciadas diariamente não classifica a neutralidade por vezes sugerida em alguns momentos, mas aponta um relativo medo de se revelar para o compromisso. “[...] qualquer tipo de até exigência só considerando a deficiência então essa pessoa, ela deixa de ser pessoa, ela passa a ser uma deficiência, eu tenho que considerar como sendo uma pessoa, então ela precisa ter responsabilidade, ela precisa dá o retorno do que está sendo ofertado se ele está na escola, ele precisa dá o retorno a escola, agora claro que vou considerar a situação, né?![...]” (ISABEL). Os alunos que participam das salas de aulas regulares, devem seguir as mesmas práticas de qualquer outro componente do grupo: com momentos de limitação, advertência, ensinamentos do mundo externo e criação de responsabilidades. Enquanto essa população for apontada como “coitadinha”, inclusive por professores e professoras, de nada adiantará políticas de inclusão escolar. Sendo assim, a educação – aqui aponto todos os atores – deve tomar como referência toda a experiência de vida do próprio sujeito. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68).

A educação inclusiva, na perspectiva da educação especial, centro deste estudo, quando relacionada com as práticas vivenciais das colaboradoras da pesquisa, apontam caminhos já discutidos em estudos acadêmicos, mas também abrem precedentes para tantos outros que direcionam novas práticas, novos diálogos, novas perspectivas. Posso apresentar aqui, de acordo com narrativas já descritas, as mudanças significativas na participação ativa de soluções para a conformação de um ambiente escolar acolhedor e preocupado com a aprendizagem de todos. Sendo assim, não se pode esquecer que a educação na modalidade inclusiva, esta que possui o grande objetivo de incluir minorias

em espaços excludentes e que proporciona discussões mais equitativas, será sempre o ponto mais próximo para dialogarmos com as questões que envolvam PCD's e os desafios ainda enfrentados nos dias atuais.

Para falarmos sobre educação inclusiva o contexto histórico deve ser lembrado sempre que discutirmos a temática, isso se dá, pois, a base inicial proporciona maior compreensão para temas que são carregados de marcas sociais históricas. No Brasil, a partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais.

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças e adolescentes sem escolarização, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão da escola não acessível, além da Declaração de Salamanca que proclama as escolas comuns como representantes eficazes para combater as atitudes discriminatórias e a promulgação no ano de 1994 do documento Política Nacional de Educação Especial, pelo Brasil, que alicerça o paradigma integracionista (CAVALCANTE, 2011, p. 1).

Através desta política houve a definição das modalidades de atendimento em educação especial como: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns.

[...] O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas [...] (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

Desta forma, no paradigma que perpassa a discussão sobre a inclusão, toda a sociedade, incluindo os ambientes escolares, precisa promover condições necessárias para que a acessibilidade não seja apenas um direito garantido que não é aplicado em diversas questões, mas tornar esse direito o caminho da independência e protagonismo das pessoas com deficiência, proporcionando aos mesmos a sua plena participação em todos os aspectos da sua vida. Por tanto, a educação inclusiva torna-se, neste contexto, algo inquestionável e incondicional, assim como afirmado na Convenção da ONU, no ano de 2006, e ratificada pelo Brasil através do decreto legislativo 186/2008 e o decreto executivo 6949/2009, que apontam ao direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (ONU, 2006 Art.24).

A partir do princípio de inclusão e, com base nas falas das colaboradoras desta pesquisa, muito do que acontece na prática, ou seja, nas salas regulares, na gestão escolar e no suporte no atendimento nas salas de recurso, diferencia-se da realidade teórica afirmada. A ausência de investimentos em formação docente dificulta a adequada aplicabilidade da educação inclusiva especial. As narrativas das professoras, mostram as dificuldades existentes na adaptação de uma professora a frente de uma sala regular, atendendo alunos especiais. Também é destacado pelas mesmas que a formação adquirida partiu de recursos próprios.

[...] porque a inclusão, ela veio para colocar a criança na sala de aula, mas nós, professores, nós não fomos preparados para isso, né?! Hoje eu digo assim, hoje eu estou um pouco preparada por conta da experiência de corpo a corpo. Eu fiz uma pós-graduação em Educação Inclusiva Especial, para tentar melhorar isso, mas ainda não é aquilo que eu digo assim. “Era isso que eu precisava saber?” [...] conhecer o porquê, o que é que eu posso fazer com a criança com cegueira ou um autista, que é o que tem chegado em grande número. Eu ainda não sei como lidar com uma criança autista porque são níveis diferentes. [...] [...] então, eu não vou culpar o professor de maneira nenhuma, porque se, desde quando eu ouço falar em Salamanca e todas as leis que foram criadas, se tivesse preparado os professores [...] eu nunca vi nenhum curso ministrado por prefeitura ou que seja lá por quem for (ANICK).

[...] eu falo eu não estou preparada, realmente, “precisa de estudo?” “precisa”, precisa estudar muito, agora eu faço, eu fiz uma especialização de alfabetização e letramento e tô fazendo várias formações continuadas voltado ao método fônico porque eles são muito mais ligados a parte clínica[...] os cursos são muito caros, mas eu tenho que fazer. [...] (ISABEL).

[...] a gente sempre solicita como coordenação, a gente sempre discute isso né? Essa questão da inclusão porque realmente a gente está muito atrás [...] as vezes a secretaria de educação não dá importância para estar trabalhando uma formação com o professor para aquela determinada deficiência para o professor ajudar, não tem essa preocupação e como escola, quantas vezes “a gente faz isso?” [...] a gente não tem apoio, a SEDUC cria barreiras para a não formação [...] (PAULA).

Com o advento da inclusão social e educacional, as escolas regulares tomaram novas formas. A formação docente para a prática pedagógica inclusiva então passa a ser a mola mestra para a redução das diferenças no espaço escolar. Se antes a educação especial era vista como distante da educação regular, de forma paralela, hoje ela significa uma educação básica, a ser desenvolvida dentro de uma escola comum. A questão principal então está na formação adequada para as diferenças e não diferenciar ou segregar os alunos com necessidades específicas. Dito isso um desafio é imputado ao professor da contemporaneidade: educar na diferença, na diversidade dos grupos socio-culturais. Mas como fazer isso se as instituições de ensino superior oferecem currículos que pautam a formação para a educação comum? [...] a gente tá lutando muito tempo desde a época da faculdade, sabe? Leis, e assim muita teoria, muita coisa, mas assim a prática infelizmente precisa assim mudar, né?! [...] (PAULA); corroborando com a fala de Paula, percebe-se que os caminhos para o desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos e saberes necessários para a formação do educador ainda deve percorrer um longo espaço, pois “tudo aquilo que não corresponde a esta forma de pensar e sentir torna-se invisível, estranho, marginal ou intolerável” (ANDRADE, 2009, p. 78). Neste sentido, então, temos uma grande contradição do que é proposto para o que é factível, isto devido a uma lógica em que a formação docente dos espaços acadêmicos pode ser generalizada, tornando possível as atuações e

aplicabilidade do currículo para quaisquer cidadãos, independentemente das suas diferenças. Arroyo (2008, p. 12) explica isso muito bem, quando ele diz:

Parte-se sempre da ideia de organizar um currículo que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos. Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal, comum e único é determinante.

Nesta perspectiva, pensando no avanço das políticas de formação docente, um conjunto de documentos legais que apontam para os novos modelos de formação docente, para o momento presente, foram propostos através da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu art.18, que define:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fun-

damental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

E a LDB, em seu artigo 61, sinaliza os contornos da formação do professor contemporâneo, a saber:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Observa-se que a formação docente, através das leis, diretrizes, decretos e legislação, deve ter prioridade máxima, já que somos nós, professores, que estamos e estaremos na linha de frente, atuando diretamente com as diversidades e diferenças e dedicando-se a trazer dignidade e cidadania para as pessoas com deficiência. No entanto, a viabilização desta formação, alicerçada no desafio de educar na diferença, não é algo agregado a toda dedicação e esforço dos educadores.

### **Considerações finais**

O objeto deste estudo foi pautado na compreensão do funcionamento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, através dos olhares das professoras. Para que a investigação ocorresse, o campo metodológico tomou o rumo da pesquisa (auto) biográfica utilizando-se das narrativas como instrumento de pesquisa. Após avaliar através de critérios estabelecidos pela SEDUC, optei, então, pela Escola Municipal Paulo Freire, como lócus de pesquisa. Três professoras foram escolhidas como colaboradoras, sendo elas assim iden-

tificadas: Anick, 22 anos de classe comum; Isabel, 20 anos de sala de recursos e AEE e Paula, 12 anos de coordenação pedagógica e gestão escolar. Essas mulheres foram convidadas e de imediato aceitaram a proposta, por acreditarem que a pesquisa trará a evolução necessária para o sistema educacional especial.

Dialogar com essas mulheres antes de efetivamente ocorrer a pesquisa, posteriormente ouvi-las no ato da entrevista, ler e reler o rico material transcrito após o nosso encontro virtual, enquanto pesquisador, trouxe-me mais do que aprendizado profissional, proporcionou um olhar especial para as atuações e histórias de vida, além de um reconhecimento incrível por todo esforço feito por elas para que a educação especial seja consolidada diariamente. Aprendi com as narrativas que as sutilezas nos discursos, por vezes, são mais importantes do que as respostas oficiais. Visualizei que os exemplos, contextos e os cotidianos são cheios de ensinamentos.

Ao contar as suas caminhadas até os dias atuais, pude perceber que a educação foi a escolha que elas fizeram para a sua vida, mas também é o que de fato desejam estimular nos outros, inclusive proporcionando aos estudantes a reflexão de que sem ela as caminhadas serão ainda mais complicadas. Neste momento, lembro muito de tudo o que a minha mãe fez por mim e por meus irmãos. Todo o suor e estímulo para que aprendêssemos a devida importância do processo escolar em nossas vidas. Foi isso que consegui sentir e visualizar nas vidas destas mulheres que protagonizaram está escrita.

Este estudo revelou, portanto, que a base educacional é importante na constituição de profissionais e na formação humana, mas através das narrativas das colaboradoras também percebi que as práticas em sala de aula, as vivências familiares, as experiências em outros ambientes e os alunos e alunas mais desafiantes devido as suas limitações, proporcionam a construção de um conhecimento paralelo que inclui mais do que exclui. Afirmo isso, pois foi perceptível nas falas delas que os desafios para a aplicabilidade da educação especial inclusiva são constantes, não apenas aqui no município, mas quando devidamente executada, prover o adequado respeito a diversidade e garante direitos como a convivência e o aprendizado. As falas das participantes, por diversas vezes, trouxeram-me à tona o poder transformador da educação.

## Referências

ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. **Educar na diferença: imagens e concepções docentes sobre o processo de letramento do surdo na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 191 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, Bahia, 2009.

ARANHA, M. D. F. (2001). **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, 11 (21),5.

ARAÚJO, Luiz Antônio Souza de. **Pedagogia da inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais**. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Geração editorial, 2013.

BARTHES, R. *et al.* **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zeila Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Vozes, p. 19-60, 1981.

BARRY, Brian. **Social exclusion**, social isolation and the distribution of income. Centre for Analysis of Social Exclusion – Case, Londres, p. 124, 1998.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm). Acesso em 01 de out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 10.502. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC, setembro 2020.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: Direito, Literatura, Vida**. Trad. Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAVALCANTE, Meire. **Contexto histórico da construção da Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/2-contexto-historico-da-construcao-da-educacao-inclusiva-no-brasil>. Acesso em 06 de out. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoanhenses**. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Ana Terra Majia Munhoz e Dida Bessana (REV). São Paulo, 2007.

DURANT, Will. **A História da Civilização I**. Nossa herança oriental. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995, ISBN 85-01-28821-7.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa em educação. São Paulo, n. 114, dez. 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**; tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões; tradução de Raquel Ramalhe. 35ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 – 288p.

FREITAS, D de; GALVÃO, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. Ciências & Cognição. 2007; Vol. 12: 219-233. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648/430>. Acesso em: 22, out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia do oprimido. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian (Org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004

JEREBTSOV, S. G. (2014). A cidade de L. S. In Veresk (Ed.), **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigostski** (pp. 7-29). Brasília: Uniceub.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KIRK, S. A; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LESBAUPIN, Ivo. **Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015

LOPES, J. J. M. (2016). **Depoimento em aula da disciplina e pesquisa com bebês e crianças**. Niteroi: Universidade Federal Fluminense.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Contribuição Piagetiana para a Pesquisa e a Reflexão Pedagógica**. Ciclo de Debates. 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação especial**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acessado em: 04/08/2020, 12:03h.

MONTEIRO, Dione Simeão. 1 PENA, Perciliana 2 OLIVEIRA. Silvana Florindo Castro De. FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica, saberes docentes e formação contínua em questão educational practice, knowledge and teacher training in question**, 2011.

OLIVEIRA, Moacir Lira de. **Do hospício ao Centro de Atenção Psicossocial de Alagoinhas**. 2016. 129f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2016.

OMS/OPAS. **Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde**, CIF. São Paulo: EDUSP, 2003.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>. Acesso em: 30 set. 2021.

PALOMBINI, A. L. (2003). **Das mãos de Deus aos avatares da ciência: o estigma da diferença**. In Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências (pp. 120-125). Porto Alegre: Editora UFRGS.

PASSEGGI, M. C. y Souza, E. C. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1. p. 6-26, 2017.

PASSOS, Izabel C. Frinche (org). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PAES, Maria Neuma Mascarenhas (Org). **Letramentos, identidades e formação de educadores: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, Áurea S. MOTA, Kátia M.S. **Espaços biográficos: o lugar das memórias autobiográficas**. In: PEREIRA, Áurea S. (Org.). *Práticas de Pesquisa Autobiográfica*. 1. ed. Curitiba, PR: 2015, p. 11.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz; EDUSP, 1984.

PRESTES, Z. (2013). **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. *Revista de Educação Pública*, 22(1), 295-304.

PRODANOV, Cleber Celestino; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, Carlos Sangreman. **A exclusão social em cabo verde: uma abordagem preliminar**. Lisboa, ACEP – Associação para a Cooperação entre Povos, Centros de Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, 2005. p. 173.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

ROCHA, Francisco Franco de. **Fragments da psiquiatria**: Hospício de São Paulo. Tipografia Ribeiro: São Paulo, 1895.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. Editora Summus: São Paulo. 2006.

ROSA, Enio Rodrigues da e ANDRÉ, Maria Filomena Cardos. Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In: Programa Institucional de ações relativas às pessoas com Necessidades Especiais – PEE (org). **Pessoa com Deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006. p. 57-104.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acessado em: 03/11/2020, às 10:15h.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos (3.ed.). Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997;

SILVA, O. M. (1987). **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje (p. 211). São Paulo: Cedas.

SMOLKA, A. L., & Vigotski, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VIGOSTSKI, L. S. (2004). Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2010). **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, 21(4), 681-701.

KOWARICK, Lúcio. **Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil** – Estados Unidos, França e Brasil, Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 6185, 2003.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Estudos da Psicologia. Campinas, 23(1), 2006. P. 29-37. Janeiro-março.

WIXEY, Sarah *et al.*, **Measuring Accessibility as Experienced by Different Socially Disadvantaged Groups**, funded by the EPSRC FIT Programme – Transport Studies Group – Universidade de Westminster, 2005.



## A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE CONTOS DE SUSPENSE DE LYGIA FAGUNDES TELLES

**Ricardo Araújo Almeida Santana  
Carlos Magno Gomes**

**Resumo:** Este artigo traz uma proposta de mediação de leitura literária com contos de suspense de Lygia Fagundes Telles. Na primeira fase, a mediação é organizada com base na perspectiva da “leitura subjetiva”, de Annie Rouxel (2013), que propõe a valorização da espontaneidade do leitor; na segunda, ressaltamos as pistas do texto para a construção de uma interpretação, levando conta observações de Umberto Eco (2011); já na fase final da roda de leitura, passamos a explorar questões identitárias, levando em conta o “modelo cultural de leitura”, de Carlos Gomes (2012). Além dessas estratégias, seguimos os procedimentos sugeridos por Rildo Cosson acerca das leituras compartilhadas (2020). O processo de mediação ampliou o horizonte de expectativa dos participantes, promovendo um debate sobre as diferentes formas de opressão feminina ainda presentes em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Contos de suspense. Violência contra a mulher. Lygia Fagundes Telles.

### *MEDIATION OF READING FROM SUSPENSE SHORT STORIES BY LYGIA FAGUNDES TELLES*

**Abstract:** This article proposes a mediation of literary reading with suspense stories by Lygia Fagundes Telles. In the first phase, mediation is organized based on the perspective of “subjective reading”, by Annie Rouxel (2018), which proposes valuing the reader’s spontaneity; in the second, we highlight the clues in the text for the construction of an interpretation, taking into account observations by Umberto Eco (2011); already in the final phase of the reading session, we started to explore identity issues, considering the “cultural model of reading”, by Carlos Gomes (2012). In addition to these strategies, we followed the procedures suggested by Rildo Cosson regarding shared readings (2020). The mediation process broadened the horizon of expectations of the participants, promoting a debate on the different forms of female oppression still present in our society.

**Keywords:** Literary reading. Suspense stories. Violence against women. Lygia Fagundes Telles.

## Introdução

O presente artigo traz diferentes etapas de uma pesquisa realizada em sala de aula a partir do planejamento e aplicação de rodas de leitura de contos de suspense de Lygia Fagundes Telles. Esta proposta é subsidiada pelas abordagens que tanto valorizam a espontaneidade do leitor, quanto exploram as pistas textuais deixadas pela autora, além de propor uma reflexão com a identificação da temática da violência de gênero. Como preconiza a BNCC, o discente deve ampliar seu repertório de experiências diante das práticas de leitura (2017, p. 75). Por esta perspectiva, optamos por um recorte que passa pela abordagem estética do texto de suspense até chegarmos às marcações da violência contra a mulher, demonstrando como a leitura literária no espaço escolar pode suscitar debates importantes acerca dos direitos humanos, e, em especial, dos direitos da mulher.

Com esse intuito, queremos resgatar tanto o gosto pela leitura, como despertar a formação de um cidadão crítico, por isso articulamos diferentes estratégias de acesso ao texto literário para promovermos rodas de leitura dinâmicas e interativas, a fim de ampliar o repertório literário do aluno. Partindo de um escola situada na zona rural de Cícero Dantas, município da Bahia, elaboramos rodas de leitura dos contos “As formigas”, publicado na obra *Seminário dos ratos* (1977), que conta a história de duas amigas – primas e universitárias – que se mudam para uma pensão e se sentem perseguidas pelo esqueleto de um anão; e “Venha ver o pôr do sol”, publicado na obra *Antes do baile do verde* (1970), que descreve a sinistra vingança de um homem que aprisiona a ex-companheira em um cemitério abandonado<sup>1</sup>.

Essas narrativas prendem a nossa atenção tanto pelos temas, como pela linguagem instigante, instaurada pela atmosfera de medo e ansiedade que se estende até o final da narrativa: “O medo se intensifica à medida que o espaço narrativo vai paulatinamente construindo a atmosfera sufocante que esta-

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Unidade de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe entre 2021 e 2023. Para este artigo, daremos destaque para as oficinas sobre o conto de suspense e a violência de gênero a partir da leitura de “As formigas” e “Venha ver o pôr do sol”.

belece o elo entre texto e leitor, desencadeando sensações de suspense e terror” (PRAXEDES, 2010, p. 13).

Dividimos nossa roda de leitura em três momentos a fim de romper com as abordagens prontas, pois acreditamos em leituras atualizadas pelos valores da comunidade interpretativa, rompendo com a “tendência na cultura escolar de reter determinados conteúdos e abordagens como se fossem naturais e próprios da escola” (REZENDE, 2021, p. 51). Para tanto, exploramos aspectos do modelo cultural de leitura que valoriza a prática de atualização dos sentidos do texto, por meio do questionamento de valores morais. Nesse processo, o papel de mediação do professor é fundamental para a ampliação do horizonte do leitor, conforme Gomes: “o professor de língua portuguesa deve partir das tensões que envolvem a “política das identidades”, visto que o espaço do outro é uma premissa de uma educação pós-moderna em que as diferenças culturais e políticas devem ser explicitadas” (2012, p. 170).

Na continuidade, passaremos a comentar como estruturamos teoricamente as etapas das da roda de leitura a partir das concepções da formação do leitor.

### **Abordagem teórica da roda de leitura**

O ensino de literatura, por meio de rodas de leitura, é uma estratégia para despertar a liberdade de dar sentido aos textos, visando “engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos.” (ROUXEL, 2014, p. 21). Com isso, pensamos em dinamizar as leituras, deixando de lado as atividades pré-elaboradas por manuais, e viver mais plenamente o texto literário. Nessa direção, optamos por leituras compartilhadas, em que o diálogo dos participantes é o forte, que pode ser “com os colegas da turma, com os colegas e o professor, com a turma, o professor e outros leitores externos que são a crítica, a história, outros textos que também dialogaram como aquele” (COSSON, 2020b, p. 18), não ficando preso apenas a esquemas ultrapassados de exercícios e aprofundando a leitura da obra.

Assim, nossa roda de leitura busca promover o gosto pela leitura compartilhada de problemas sociais, por isso pensamos em práticas de letamentos para despertar a pluralidade do ato de leitura. Esse gosto por ser direcionado pela curiosidade da descoberta de novos sentidos e de novas linguagens sem cair nas abordagens moralizantes, pois “a escola precisa, sem perder o seu lugar formativo, acompanhar e atender as demandas do século XXI, visto que o estudante contemporâneo apresenta, mesmo que de forma tímida, um olhar mais aguçado para a realidade que o cerca” (CRUZ, 2019, p. 53).

Nesse sentido, a leitura compartilhada mostrou-se fundamental para a realização dessa pesquisa, pois trouxe um engajamento maior dos discentes durante a prática das oficinas de leitura literária, envolvendo os alunos de forma individual e coletiva em sala de aula. Mesmo diante de uma turma heterogênea, com opiniões e culturas diferentes, compartilhar “a leitura literária significa colocar em discussão emoções, impressões, pressuposições e questionamentos quanto mais autênticos mais valiosos no diálogo com o texto literário.” (COSSON, 2020b, p. 19).

A espontaneidade do leitor é fundamental para a leitura subjetiva, pois mostra que “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278). O discente precisa fazer parte do processo de leitura, de forma conjunta com o texto e as colaborações do mediador e de seus colegas. A partir do método da leitura compartilhada de Cosson, planejamos primeiramente o encontro do leitor com a obra, depois a troca de experiências com os colegas, e, juntamente, com mediador, propor uma interpretação coletiva do texto lido. Nesse processo, foram explorados diversos recursos como referência a outros leitores da obra, a outras obras da autora, entre tantos outros, pois, “o aluno aprende a fazer fazendo, isto é, que ele constrói pela prática o seu conhecimento (técnica da oficina)” (COSSON, 2020b, p. 20).

No primeiro momento, o da leitura subjetiva, demos destaque ao laço especial entre a literatura e as experiências do leitor. É neste processo dinâmico, entrelaçado de trocas, que a leitura ganha sentidos. Conforme a sala de aula e a realidade de cada comunidade de leitores, dentro da escola, o professor

poderá trabalhar com protocolos de leituras que revelam a melhor abordagem para os sujeitos leitores, “a subjetividade do leitor é fonte de uma mistura criativa que se multiplica a obra inicial, que se insere em uma gama de variações cuja paleta de cores pode ir tanto do degradê quanto do buquê contrastado” (ROUXEL, 2018, p. 21).

Para o segundo momento, ficamos atentos ao roteiro de leitura do texto lido e do resgate dos horizontes culturais já sedimentados de um texto. Por isso, no processo de leitura do texto, convidamos o leitor a preencher os espaços em branco deixados pelo texto. Como nos diz Eco, o texto literário está cheio de “não-ditos”, de fissuras que precisam ser completadas pelo leitor: “em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta ou empiricamente.” (ECO, 2011, p. 37). As pistas dadas pelo texto são fundamentais para ampliarmos a leitura espontânea feita no primeiro momento. Nessa fase, escolhemos as chaves de leitura relacionadas às estratégias de suspense que os textos carregam como descreveremos adiante. Esse segundo momento, não perde de vista as contribuições do primeiro momento, pois o leitor “vive na leitura uma experiência que afeta, que se trate de adesão ou de hostilidade” (ROUXEL, 2018, p. 20).

Para a terceira etapa da roda de leitura, vamos partir das pistas do suspense para abordar a violência contra a mulher, isso é, convidamos o leitor a comparar as ações das personagens com fatos de sua realidade. Para tanto, vamos explorar o “modelo cultural de leitura”, para mediar a atualização dos sentidos do texto no contexto atual. Essa proposta é articulada por uma pedagogia intercultural de leitura, na qual a mediação da leitura é abordada por meio de recortes identitários e das questões sociais. Para finalizar a roda de leitura, pensamos em uma pedagogia voltada para o outro, pois “valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc.” (GOMES, 2012, p. 168).

Nosso objetivo é ir além das fichas de leituras e da historiografia literária para valorizar como as identidades de gênero estão representadas no texto literário. Assim, o terceiro momento está voltado para ampliar o horizonte da cultura do leitor, a partir do debate sobre a violência contra a mulher, pois

estamos interessados também em promover uma formação de leitores/as críticos/as e capazes de questionar estratégias assédio e violência contra a mulher. Assim, nesta etapa, a proposta é promover reflexões sobre os diálogos entre o texto e a atualidade, já que “a produção da obra responde a um horizonte sociocultural, que pode confirmar ou, ao contrário, transgredir as expectativas de uma época, também a recepção da obra se encontra dentro dos contornos desse universo de época” (REZENDE, 2021, p. 53).

Portanto, nossas rodas de leitura foram atravessadas por questões subjetivas e sociais, passando pelas contribuições iniciais dos participantes, pelo estudo das pistas do texto até ancorarmos no contexto atual.

Na continuidade, descrevemos como foram as rodas de leitura para fazer um levantamento do processo de mediação.

### **Projeto de intervenção e análise dos dados**

Como informado na apresentação deste artigo, estas oficinas foram realizadas em uma escola da Educação Básica do município de Cícero Dantas-BA, localizada em um dos povoados do município. Desde sua fundação, em 1997, a escola oferece o ensino fundamental I e a partir de 2003 passou a oferecer o ensino fundamental II, em razão da demanda resultante do crescimento da comunidade e das localidades circunvizinhas, o que acarretou também a implantação da creche e da pré-escola, etapas da educação infantil.

Atualmente, a escola mencionada atende às comunidades rurais de suas imediações, de modo que 100% de seu alunado reside no campo. A turma do nono ano, com 12 anos, fora selecionada para participar deste projeto de roda de leituras compartilhadas. A turma tinha iniciado o ano com 12 ou alunos, mas dois alunos foram remanejados para o EJA, pela defasagem idade/série e outros dois foram estudar na sede do município de Cícero Dantas. O grupo de participantes das rodas de leitura era composto por cinco meninas e três meninos, com idades que variam entre 14 e 16 anos, todos com boa decodificação de palavras, embora com níveis diferentes de letramento.

Da primeira roda de leitura do conto “As formigas”, queremos destacar a conversa espontânea que tivemos. Nessa etapa, foi indagado aos discentes se eles já haviam lido algum conto de terror e/ou suspense, e o que essas palavras significavam para eles. A maioria respondeu não lembrar de outro conto de mesmo estilo, mas que gostavam de filmes e séries com histórias de terror e suspense. Ainda nesse primeiro momento, conversamos sobre histórias com personagens animais, especificamente formigas e/ou insetos; logo foram mencionadas as fábulas, entre elas a *A cigarra e a formiga* e o filme *Vida de insetos*. Essas conversas preliminares foram importantes para irmos costurando o universo de mistério que ronda o texto de Telles. Os participantes falaram espontaneamente de suas primeiras impressões sobre o conto, destacando o ambiente sujo e sombrio da narrativa.

Após os comentários citados, partimos para a fase de leitura mediada, comentando os detalhes do gênero de suspense. Retomamos as marcas desse tipo de texto e enfatizamos os detalhes do conto de Telles que abriam espaço para duplas interpretações. Para isso, retomamos a leitura detalhada de alguns trechos realizada em círculo e em voz alta, iniciada pelo professor e depois compartilhada por todos os alunos, fazendo algumas pausas durante a leitura, para tirar dúvidas sobre alguma palavra ou expressão, bem como contextualizar alguns aspectos desconhecidos dos alunos. Essa estratégia de ler e apontar os detalhes do conto de suspense foi eficiente, pois instigou todos a ficarem concentrados na mesma leitura e nos detalhes que iam sendo apontados ou nas dúvidas que iam surgindo.

No geral, a leitura compartilhada foi bem produtiva. Os alunos gostaram bastante do texto, afirmando que realmente se tratava de uma história de suspense e mistério. A turma demonstrou ainda certa timidez em participar de forma oral, nessa primeira roda de leitura. Antes de distribuir a atividade escrita, lemos uma pequena biografia da autora Lygia Fagundes Telles, sendo reforçado que todos os demais textos que leríamos seriam daquela autora.

Por ter sido uma conversa mais aberta e voltada para o exercício da espontaneidade, essa oficina foi bem produtiva, pois tornou-se um momento prazeroso. Maria de Fátima Cruz tem destacado o quanto essas estratégias

contribuem para renovar o ensino de literatura, uma vez que um posicionamento tradicional ou técnico “não só afasta o estudante como transforma o ensino do texto literário um estorvo para discentes e docentes” (CRUZ, 2021, p. 124). Além da ruptura do modelo tradicional, o gênero escolhido motivou a turma visto que esses textos “prendem pelo fascínio e pela tensão que instaura por meio do medo, levando o leitor pelas estreitas vielas a percorrer caminhos lúgubres” (PRAXEDES, 2010, p. 13).

No processo de recepção, os alunos comentaram sobre o espaço de mistério no conto “As formigas”: “Por ser uma pensão velha, com um aspecto sinistro e com cheiros estranhos, acabaram contribuindo para um ambiente melancólico” (Leitor 3). As respostas desse leitor demonstraram um caráter mais subjetivo, baseado na leitura do conto. Nesse caso, a subjetividade do leitor é “uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278). Por ter sido a primeira experiência de leitura dando destaque para o ritmo de mistério da narrativa, observamos que a maioria se identificou com o suspense, mas ainda não conseguia identificar os trechos que ressaltavam essa técnica no texto de Telles.

No primeiro encontro de leitura mediada do conto “Venha ver o pôr do sol”, abrimos uma roda de conversa indagando sobre a questão do suspense, se eles tinham identificado algum elemento de mistério na narrativa. Alguns destacaram o quanto o agressor tinha planejado o crime. Partindo para o segundo momento do processo de leitura, fizemos mais uma vez a leitura compartilhada e em voz alta do conto, tentando reforçar o clima de suspense e angústia da personagem. Ao término da leitura, conversamos sobre o suspense da história e as diversas agressões psicológicas e físicas que Ricardo impôs a Raquel. Alguns comentaram que a história é angustiante e que o final foi surpreendente, bem diferente do título proposto.

Ainda durante esse momento, conversamos sobre a compreensão de alguns aspectos do texto. A ideia de Ricardo, a princípio, parece estranha: ver o pôr do sol em um cemitério! Para a maioria, esse encontro estava relacionado a dois fatos: de Raquel ser comprometida e não poder ser vista, sendo o cemitério

um local discreto, bem como por ser um passeio de graça, pela condição financeira de Ricardo. Ao conversarmos sobre o ciúme do personagem, os leitores concordaram que ele era possessivo e que se tratava de alguém que não aceita o término de uma relação. No processo de identificação das pistas do texto que marcavam essa possessão, apontamos os trechos em que o texto deixava essa possível interpretação: “Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio” (TELLES, 2018, p. 111).

Tais detalhes mostram o quanto as pistas do texto não podem ficar de fora de uma interpretação, pois o processo de preenchimento dos “espaços vazios” do texto deixados pelo autor é um dos caminhos da interpretação literária. De acordo com Eco, “um texto [...] requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2011, p. 36). Mas o mais assustador foi constatar que tudo tinha sido planejado de forma premeditada por Ricardo, pois cada detalhe do crime tinha sido pensado bem antes daquela tarde como a “fechadura nova em folha” e a forma como o sol ia se pôr “Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta”. Essas pistas do texto confirmam que se trata de um crime premeditado por um homem vingativo.

Após debates sobre a questão da violência contra a mulher e a constatação que o texto tocava nesse tema, finalizamos essa roda de leitura retomando o debate sobre as entrevistas feitas pelos participantes com membros de sua comunidade. Dos oito participantes, cinco alunos cumpriram o roteiro discutido em sala, e fizeram a entrevista com um membro de sua família: mãe, avó e irmã. Das nossas conversas, destacamos os seguintes registros de casos de violência na comunidade. Para o leitor 3, foi descrito um caso de abuso sexual: “Sim, um cara queria abusar de uma mulher, mas não conseguiu.” Para os leitores 4, 5 e 6, houve descrições de violência contra a mulher, reforçando que esse problema está presente naquela comunidade.

Quanto à posição da comunidade sobre a punição dos agressores, destacamos a voz do leitor 4 que reconhece que houve julgamento da vítima, mesmo depois de ter apanhado do agressor: “a família da vítima acolheu ela um pouco mau, falaram que a culpa era só dela por que ela quis morar com ele

mesmo sabendo que ele era agressivo mais ela insistiu” (Leitor 04). Já o leitor 06 descreve que houve solidariedade no caso de agressão contra a mulher. “A vítima foi acolhida pelos policiais e ela foi levada diretamente para a delegacia, o agressor foi visto por todos quando ela pede socorro e foi levado para a delegacia” (Leitor 06).

Todos os entrevistados relataram saber de casos de violência contra mulher no povoado e, na maioria dos casos, as vítimas foram acolhidas pela família. Todavia, em dois casos, relatou-se que houve um julgamento por muitas pessoas na tentativa de culpabilizar a vítima. Assim, dos cinco casos descobertos pelos participantes, em dois, os agressores foram punidos de alguma maneira, em três deles não aconteceu nenhuma punição para o agressor. Em umas das entrevistas que nos chamou a atenção, uma jovem relatou o preconceito que sofreu quando pediu ajuda contra as agressões do companheiro.

tentei procurar ajuda, mas o agressor sempre me ameaçava de morte se eu falasse para alguém. Mesmo assim tentei falar para minhas cunhadas, mas sempre que falava, falavam que era minha culpa. [...] na rua ele era um amor de pessoa, mas quando chegava em casa era ignorante comigo, aí acontecia tudo, tapas, gritos, uma vez ele pegou uma faca para me matar (Entrevista feita pelo Leitor 7).

O julgamento da vítima de violência contra a mulher como culpada ainda é muito comum em diversas comunidades, reforçando o quanto a escola deve ficar atenta ao debate sobre esse tema para que haja uma punição adequada ao agressor e proteção à vítima. Portanto, a partir da experiência da leitura do “Venha ver o pôr do sol” e das entrevistas produzidas pelos participantes, constatamos que o tema da violência de gênero precisa ser desmistificado como um problema privado, já que se trata de um problema coletivo, pois a “mulher é vítima não só de um agressor, mas de uma prática cultural” (GOMES, 2013, p. 5-6).

Dos três alunos que não fizeram a entrevista, recebemos atividades que se aproximavam do tema. Somente o Leitor 8 não apresentou nada, já estava ausente na fase final dessas atividades. O leitor 2 trouxe uma entrevista com Maria da Penha Maia Fernandes, vítima que denunciou seu agressor e que teve

seu nome homenageado na lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Essa entrevista foi retirada do site do Instituto Maria da Penha. O leitor 1 trouxe uma notícia sobre um caso de violência contra mulher ocorrido em um município vizinho (Novo Triunfo-BA), em que uma jovem de 24 anos foi espancada pelo marido na frente dos três filhos.

Na conclusão das rodas de leitura, observamos que o planejamento e a boa aplicação das estratégias de leitura são fundamentais para alcançarmos os resultados esperados como a questão do gosto pela leitura. Assim, reconhecemos que a escolha do gênero suspense, atrelada ao tema da violência, proporcionou um envolvimento maior dos participantes. Isso fica evidente na voz do leitor 01: “O texto “Venha ver o pôr do sol” é um texto muito interessante, mas também muito triste porque o homem queria tirar a liberdade da mulher”. Nessa fala, identificamos a solidariedade do leitor com a vítima. Esse mesmo leitor mostra uma identificação com o tema e sua relevância: “Quando percebemos que uma mulher está sofrendo violência devemos ajudar. Devemos divulgar os direitos que elas têm.”

A questão do desfecho do conto de suspense é destacada pelo leitor 03 que gostou mais da leitura do primeiro conto: “O que mais gostei foi “Venha ver o pôr do sol”, pela sua trama e desfecho. Caracterizou mais como suspense e mistério o conto “as formigas”, pois ele tem elementos que causa um ar de “o que está acontecendo?” “isso é muito estranho”. Nessa fala, apesar de ter gostado mais do desfecho do conto que narra a violência, o leitor destaca seu interesse pelo gênero suspense presente em “As formigas”, dando mais notoriedade a esse tipo de concepção de texto literário.

Para o leitor 04, o suspense foi o melhor das leituras: “Todos os textos são bons, mas apenas um chamou minha atenção, que tem mais suspense, mistérios, que é “As formigas”. Gosto muito de filme de suspense e terror, e o texto das formigas tem, ele tinha duas meninas em uma casa assombrada cheia de formigas.” Já o leitor 07 destacou as estratégias usadas pela autora para prender a atenção do leitor: “eu achei mais legal foi o conto da formiga, por ter um pouco de suspense e chama bastante a atenção pela forma de ser contada, dá uma certa tensão pela forma de conta dá para entender tudo etc...”. Esse

mesmo gosto se repetiu para o leitor 06 “Eu achei o conto da “As formigas” mais interessante porque tem suspense e que chama muita atenção e também que ela é contada com muita tensão pela forma que eles contam parece ter muito mistério e suspense”.

Tais depoimentos, comparando os textos lidos, mostram o quanto o lúdico é importante nas aulas de leitura, pois o prazer pelo estético possibilitou a ampliação para o tema da violência contra a mulher, reforçando a relação entre gosto e formação crítica do leitor, já que “o sentido didático que a literatura deve ter é o de apresentar a realidade atual com seus problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, mostrados sob a ótica da imaginação, da crítica e do lúdico, que é próprio da arte” (CRUZ, 2021, p. 137).

No geral, percebemos que a maioria dos alunos se identificou melhor com o conto “As formigas”, pelo seu caráter de suspense e mistério. A maioria também se posicionou em relação à violência de gênero, sempre no aspecto de denunciar os fatos e valorização da mulher. Nesse caso, o papel da literatura também foi um momento importante para refletirmos como a leitura pode ser uma grande aliada no respeito aos direitos das mulheres, mostrando que “o papel do letramento literário é bem mais amplo, pois estamos pensando em desenvolver o gosto pela leitura e pela formação crítica desse/a leitor/a para questionar valores da violência estrutural imposta às mulheres” (JESUS; GOMES, 2020, p. 85).

### **Roteiros de leitura mediados**

Em nossas rodas de leitura mediada, propomos estratégias que tanto exploraram as particularidades dos textos lidos como abrimos perspectivas para a manifestação dos participantes como visto na análise dos dados. Nesta parte do artigo, deixamos algumas pistas de como as pistas dos textos foram ganhando visibilidade à medida que as leituras iam se desenvolvendo. Para o conto “As formigas”, de Lygia F. Telles, comentamos sua atmosfera sombria, presente na apresentação da casa onde se passou a história: “velho sobrado de janelas ovais, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a

mala no chão e apertei o braço da prima. – É sinistro.” (TELLES, 2018, p. 145). Nesse trecho, demos destaque à janela vazada, que parecia a visão de um personagem: com olhos tristes que observam a chegada das protagonistas.

Esse estilo misterioso é marcado pela técnica narrativa na qual “o suspense, portanto, consiste na imersão do leitor num estado de ansiedade ou tensão através de situações dramáticas.” (PRAXEDES, 2010, p. 13). Tal recurso foi destacado pelos leitores, que se sentiram motivados a continuar a leitura até o final e a criar uma expectativa esperando saber o que aconteceria com as jovens naquele sobrado assombrado. Outra informação importante que se registra na primeira linha do texto é a chegada das personagens *à noite*; durante todo o enredo, os principais fatos sempre acontecem durante a madrugada, evidenciando o tom sombrio e de mistério do conto, suscitando uma atmosfera de susto e provocando medo em alguns trechos.

O aparecimento das formigas também sempre acontece durante as madrugadas, geralmente depois que as duas universitárias já dormiram, deixando em muitos momentos a sensação de que tudo não passa de um sonho/pesadelo de uma das protagonistas. Todavia, esses momentos vão ficando mais tensos, pois à cada noite o esqueleto do anão vai sendo formado pelas formigas. O desfecho do conto é mais assustador ainda, já que acontece justamente quando elas ficam assombradas com possibilidade dessa montagem ser finalizada: “Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui” (TELLES, 2018, p. 150). Antes que o esqueleto seja completado, elas fogem no meio da noite, sem despedidas e sem destino pela madrugada.

Na análise das questões textuais que nos orientam na leitura, demos destaque à cena da fuga, no final do conto:

Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

[...] Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei

os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra (TELLES, 2018, 150-151).

Neste trecho de “As formigas”, percebemos as nuances do terror e mistério que atravessam o conto de suspense de Lygia Fagundes Telles. Esses detalhes textuais foram utilizados no segundo momento de leitura, quando passamos a explorar a ambiguidade que paira no final do conto, reforçando aos participantes que esse tipo de construção demanda um leitor atento. Neste momento, ressaltamos a dualidade entre o sonho/pesadelo e o medo que elas passam a sentir. Essas diferentes perspectivas são ambíguas pelo tom de mistério e não é possível afirmar com certeza se foi um pesadelo ou se realmente o anão estava se formando. O tom de terror vai além da fronteira entre sonho e realidade, pois o “mais intenso cheiro” que vinha do quarto contribui para esse espaço sombrio que é atravessado por um “grito” “miado” do gato e pela sensação de que alguém as espionava da casa “o outro olho era penumbra”. Essas pistas são textuais e são provações para os leitores. No final do processo de interpretação mediada, observamos que alguns leitores ficaram na dúvida sobre o final do conto.

Na outra roda de leitura que destacamos neste artigo, ampliamos o conceito de suspense e mistério para a violência sofrida pela protagonista do conto “Venha Ver o pôr do sol”, explorando o comportamento abusivo do ex-companheiro, que demonstra a inconformidade de um homem em não aceitar o término de um relacionamento. O conto de Lygia F. Telles nos conduz por meio do suspense e do mistério a uma história com um final surpreendente e chocante, o qual pode ser debatido por várias perspectivas críticas por se tratar de um crime de gênero.

Na primeira fase dessa roda de leitura, ouvimos o quanto o conto de Lygia Fagundes Telles se aproximava de algumas narrativas já vividas pelos participantes. Eles tinham lido o conto e feito entrevistas com familiares sobre

casos de violência contra a mulher. Essa fase espontânea foi muito rica em troca de experiências. No segundo momento, passamos a ressaltar algumas marcas do quanto o crime era planejado a sangue frio por Ricardo. Para essa fase, levamos em conta os protocolos das marcas do texto. Depois da conversa espontânea, passamos a destacar detalhes do texto que deixavam pistas de quanto o protagonista agia como um criminoso, principalmente quando descobrimos que apesar de ser um cemitério abandonado, ele já estivera ali antes e deixou “uma fechadura nova em folha.” (TELLES, 2018, p. 117) na porta do jazigo onde prendeu sua ex-namorada.

Tal pista reforçou algumas desconfianças dos participantes. O destaque dessas pistas foi dado pela mediação, reforçando a importância da troca de sentidos entre o texto e as experiências dos envolvidos, pois “o leitor precisa trazer seu repertório social para o espaço da interpretação, seguindo as pistas deixadas no texto para formular uma conjectura de sentidos” (ECO, 2005, p. 75). Ao seguir essas pistas que dão ao conto um tom de mistério, percebemos o quanto a autora denuncia um crime contra a mulher de forma inovadora. O suspense está sobretudo na relação entre o espaço, o cemitério decadente, e as ações das personagens, de maneira a envolver o leitor.

Antes de passarmos para a análise da relação entre o conto de suspense e a violência contra a mulher, fizemos uma introdução sobre questões de gênero, partindo de reflexões atuais sobre a forma como essa violência está sendo questionada pelas leis Lei Maria da Penha (2016) e do Feminicídio (2015). Nessa etapa, a mediação foi preparada com antecedência para que pudessemos questionar os modelos de desqualificação da mulher, relativizando a culpa do criminoso.

Em “Venha ver o pôr do sol”, deparamo-nos com uma história de suspense e terror que nasce da desvalorização de Raquel que termina seu relacionamento com Ricardo que não aceita vê-la feliz ao lado de outro. Ele insinua que ela era interesseira quando destaca seu novo estilo: “Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância. Quando você andava comigo, usava uns sapatos de sete léguas, lembra?” (TELLES, 2018, p. 111). Ricardo, personagem astucioso e dissimulado, convence Raquel a ir a um encontro no ce-

mitério para lhe tecer comentários, insinuando que era mulher pouco confiável. Pelo olhar dele, um homem vingativo, ela sempre foi interesseira e o deixou por causa de dinheiro.

Além do aspecto de suspense vinculado ao título “ver o pôr do sol”, a narrativa está impregnada de um tempo sombrio que vai se confundindo com o ambiente desolador de um cemitério abandonado, bem descrito na voz de Ricardo que ironicamente argumenta que nem os enterrados estão mais por ali: “Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobram” (TELLES, 2018, p. 112). Essa relação entre o suspense e a violência é muito bem costurada na estrutura do conto, que expõe a personalidade de homem atormentado pelo ciúme e desejo de vingança. Ricardo tem um comportamento abusivo, que “é próprio de homens inconformados com a separação e que consideram o corpo da companheira uma extensão de sua masculinidade” (GOMES, 2019, p. 35).

Pelas pistas do texto, Ricardo é movido por uma vontade de punição, sua perversidade fica presente na frase final entrecortada de ironia e gozo: “Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo” (TELLES, 2018, p. 117). Ele só pensa em castigar Raquel com base em valores morais patriarcais hegemônicos que pregam a punição a fim de readquirir a honra perdida ao ser abandonado.

Na tentativa de questionar esses valores doentios, ainda presente no imaginário social, precisamos optar por uma educação voltada para a valorização do respeito e empoderamento das mulheres. Pensamos em uma educação na qual nossos jovens, meninos e meninas, compartilham saberes em todos os tipos de espaços públicos e privados e possam conviver e dividir desejos e conhecimentos de forma igualitária. Para isso, é preciso planejarmos aulas com uma mediação bem costurada pedagogicamente, respeitando a espontaneidade dos leitores, passando pela análise das pistas do texto e, por fim, atualizando os sentidos da obra nos dias de hoje.

## Considerações finais

Nossas rodas de leitura mediadas dos contos de suspense de Lygia Fagundes Telles exploramos experiências espontâneas do leitor, aspectos do texto e a ampliação dos sentidos da interpretação literária a partir das questões locais. Nessas práticas de leitura, também buscamos propor uma dinâmica de envolvimento do leitor com as marcas do suspense e com a violência presentes no final. Do mistério que ronda o conto “As formigas”, abrimos a possibilidade para que a construção do esqueleto do anão misterioso também pudesse ser lida como uma ameaça à liberdade das duas universitárias. Portanto, falamos da violência simbólica contra a mulher, presente em normas e padrões que cobram que as mulheres devem ser acompanhadas pelo pai, irmão ou marido. Nesse conto, o fato de o anão ir se formando durante a noite e impondo medo e terror para as estudantes, também podemos acrescentar que está relacionada com o controle da liberdade da mulher. Por isso, as duas jovens correm daquele espaço opressor.

No conto em “Venha ver o pôr do sol”, Lygia Fagundes Telles antecipa o debate em torno do feminicídio ao descrever a mente doentia de um perseguidor da ex-companheira, por isso planeja e executa um crime contra ela. Tal intensão fica bem registrada em diversas pistas do texto que passam pela descrição da face do criminoso e pelas informações que se tratava de um crime premeditado como provamos ao ler o texto com os participantes. Nesse conto “o tema do relacionamento entre a realidade e a aparência; a morte cristalizada numa falsa imagem perturba a ordem das coisas, lembrando as histórias de romance policial de suspense” (PRAXEDES, 2010, p. 43).

Esse processo de mediação que envolve professor/aluno foi realizado nas rodas de conversa na leitura de todos os contos, na qual tanto professor, quanto os alunos compartilharam suas experiências subjetivas, horizontes de expectativas, características estéticas e discussões críticas sobre os textos lidos. No decorrer do processo, ressaltamos os aspectos do suspense sem esquecer de ampliar o debate sobre as violências de gênero, representadas nas obras lidas.

Tal mediação de tornar as aulas de leitura literária mais atrativas superou o desafio de longas horas de leitura e preparação do material didático, contribuindo de forma efetiva para a formação de novos leitores. Longe de serem perfeitas, as concepções de leitura adotadas nesta pesquisa contribuíram para o planejamento e adequação das rodas de leituras. Da abordagem subjetiva de Annie Rouxiel, passando pela concepção de leitor-modelo de Umberto Eco e pela leitura cultura de Carlos Magno Gomes, encontramos concepções de leitura que podem ser adequadas à realidade do contexto escolar brasileiro.

Destacamos ainda que o processo de mediação foi articulado, sobretudo, pela concepção de Cosson (2020) de leitura compartilhada, metodologia que acabou se tornando uma aliada na realização das oficinas de leitura. A escolha do gênero conto de suspense foi assertiva, pois causou boa recepção entre os jovens leitores. Na finalização das rodas de leitura, houve bom aproveitamento da temática sobre a violência de gênero, ficando evidente nas entrevistas realizadas pelos discentes, pois trouxeram depoimentos que ratificaram a presença dessa violência na comunidade onde a escola funciona. Esses relatos demonstraram para os alunos como os agressores ainda não são punidos devidamente e como as mulheres que são vítimas de violência são culpabilizadas em muitos casos.

A temática da violência contra mulher trabalhada com os jovens, após a leitura dos contos, contribuiu fortemente para que eles visualizassem não só em sua comunidade, mas no mundo onde vivem, que as relações abusivas e a violência contra mulher ainda persistem fortemente. Assim, a seleção dos contos e dos temas atrelada a uma mediação do professor que foi se adaptando às demandas surgidas no processo foi indispensável para a ampliação do horizonte de expectativa dos envolvidos nas rodas de leituras.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

COSSON, Rildo. Leitura cumulativa como letramento literário. Revista **Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 2, set./dez. 2020a.

COSSON, Rildo. Literatura Compartilhada: Uma prática de letramento literário. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 33, p. 13-29, 2020b.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Formação do leitor na educação infantil: Leiturando as fábulas. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 31, jan.-jun., p. 43-57, 2019.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Experiências leitoras de uma leitura literária subjetiva. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 121-139, 2021.

ECO, Umberto. O leitor modelo. In: **Leitor in fábula**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 34-49.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Carlos Magno. Os espectros do feminicídio em Lygia Fagundes Telles. **Revista Araticum**. Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Unimon-tes. v.19, n.1, 2019.

DE JESUS, Joseneide Santos de; GOMES, Carlos Magno Prática de letramento poético de canções femininas. **Pontos de Interrogação Revista de Crítica Cultural**, Alagoi-nhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 10, n. 1, p. 83-103, 2020.

PRAXEDES, Maria Fernandes de Andrade. **Cemitério, formigas e caçada: leitura com suspense em Lygia Fagundes Telles**. – Campina Grande, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitores em diferentes tempos: A recepção do conto felicidade clandestina, de Clarice Lispector. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 41-56, 2021.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n.145, p. 272-283, 2012.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: Experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro *et al.* (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, 2018.

TELLES, Lygia Fagundes. **Os Contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



## ENSINO MULTILÍNGUE E LETRAMENTO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA DA REMIÇÃO POR LEITURA MULTILÍNGUE

Sandro José Gomes

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise da influência da participação na remição por leitura na forma como ocorre o processo de letramento e ensino multilíngue dentro do contexto carcerário. A investigação busca responder ao problema de pesquisa: até que ponto a proposta de leitura de obras bilíngues/multilíngues na remição por leitura é fator de motivação na aprendizagem de Língua Inglesa, Língua Espanhola, dentre outras? Quanto a metodologia, a pesquisa foi descritiva e de natureza qualitativa e consistiu numa pesquisa bibliográfica e documental. Dentre os documentos analisados estão Portaria do Poder Judiciário e Projeto de Remição Bilingue/Multilíngue elaborado a partir dos dados de uma pesquisa do Estágio Pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que trabalhou em 2022 aspectos referentes a inclusão através da leitura de obras literárias e produção textual na prisão; além dos relatórios trimestrais das atividades educacionais implementadas na unidade prisional que possibilitam uma melhor compreensão da elaboração e implementação de uma proposta de leitura de obras bilíngues/multilíngues. Os resultados apontam que o letramento proposto no Projeto de Remição ocorre em diferenciados níveis e a participação na remição por leitura é fator de motivação para aprendizagem de uma língua estrangeira no âmbito da unidade prisional pesquisada, havendo uma correspondência entre a língua estrangeira (inglês ou espanhol) do romance escolhido e a língua pretendida no exame a ser prestado (ENEM e ENCCEJA).

**Palavras-chave:** Remição. Leitura. Língua Estrangeira. Produção Textual.

### MULTILINGUAL TEACHING AND LITERACY FOR PEOPLE DEPRIVED OF FREEDOM: THE EXPERIENCE OF REMEDY THROUGH MULTILINGUAL READING

**Abstract:** This work aims to analyze the influence of participation in redemption through reading on the way in which the process of literacy and multilingual teaching occurs within the prison context. The investigation seeks to answer the research problem: to what extent is the proposal of reading bilingual/multilingual works in reading relief a motivating factor in learning English, Spanish, among others? Regarding methodology, the research was descriptive and qualitative in nature and consisted of bibliographical and documentary research. Among the documents analyzed are the Ordinance of the Judiciary

and the bilingual/multilingual Remission Project drawn up based on data from a research from the Post-doctoral Internship of the Post-Graduate Program in Cultural Criticism at the State University of Bahia (UNEB) which worked in 2022 on aspects related to inclusion through reading literary works and textual production in prison; and also quarterly reports on educational activities implemented in the prison unit that enable a better understanding of the preparation and implementation of a proposal for reading bilingual/multilingual books. The results indicate that the literacy proposed in the Redemption Project occurs at different levels and participation in redemption through reading is a motivating factor for learning a foreign language within the prison unit researched, with a correspondence between the foreign language (English or Spanish) of the chosen novel and the language intended for the exam to be taken (ENEM and ENCCEJA).

**Keywords:** Remission. Reading. Foreign language. Text production.

## Introdução

Quando se trata de língua estrangeira na educação prisional o ensino de língua inglesa, espanhola ou outra língua estrangeira em unidades prisionais, tem como maior desafio o fato que a maioria dos alunos não perceberem a importância de aprender uma outra língua, e assim, não se sentem motivados a estudar algo que eles julgam não ter importância (CÁSSIA BATISTA & ROMERO, 2017; RÊGO, 2021).

Assim, esta pesquisa parte do pressuposto que o ensino de uma língua estrangeira, principalmente no ambiente prisional, deve ser entendido numa perspectiva crítica-cultural; pois por meio da percepção de culturas estrangeiras, o aluno desenvolve maior consciência e valorização da sua própria cultura, o que implica numa relação entre o ensino da língua estrangeira e o nível de letramento do aluno.

Neste sentido, ao tratar da relação entre ensino de língua estrangeira e letramento crítico, Moitinho e Santos (2020, p. 133) afirmam que “o ponto convergente das perspectivas de letramento é o fato de terem como base a relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade”.

Portanto, ao abordar a leitura literária no ensino de línguas estrangeiras, Oliveira (2020, p. 26) afirma que



No âmbito da língua estrangeira, ao ler obras na língua meta – no nosso caso a língua espanhola – o aprendiz tem a oportunidade de ter essa conversa com o autor nativo do idioma. Dessa forma, pode obter um modelo da língua e ampliar seus conhecimentos de inúmeras formas, por ter uma efetiva fonte de informação, enquanto se deleita com a leitura.

Pereira e Bueno (2022) também compartilham este entendimento da importância do texto literário no ensino de uma língua estrangeira.

No tocante ao ensino de língua estrangeira em unidades prisionais, em sua pesquisa Cássia Batista e Romero (2017) argumentam a favor da necessidade de um currículo diferenciado para o público carcerário em substituição dos aspectos generalizantes nos ensinamentos da língua estrangeira nas unidades prisionais.

Conforme aponta Rêgo (2021) que investigou os desafios da docência de língua inglesa para pessoas privadas de liberdade na unidade prisional de São João do Cariri, na região do Cariri paraibano, diversos fatores dificultam o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no ambiente prisional, dentre eles:

[...] a falta de condições estruturais para a ministração das aulas, pela ausência de um espaço apropriado, ... leva muitos discentes a se tornarem infrequentes, não comparecendo às aulas todos os dias. Um outro problema enfrentado está na escassez de materiais e na limitação de recursos para utilizar nas aulas, devido às restrições próprias do ambiente prisional, exigindo do professor uma maior adaptação das aulas (RÊGO, 2021, p. 15).

Entretanto o ensino de uma língua estrangeira através da literatura pode proporcionar “maior motivação e interesse dos aprendizes por discutir temáticas relevantes tratando ainda, de questões inerentes ao ser humano” (PEREIRA, DIAS & BUENO, 2022, p. 201).

Neste sentido Nunes (2020) aponta que a motivação está relacionada à intensidade do desejo para aprender uma Língua Estrangeira.

Portanto, pode ser levantar por premissa que encontrar fatores que motivem a população carcerária é um desafio no processo de ensino e aprendi-

zagem de língua inglesa e língua espanhola, bem como qualquer outra língua estrangeira no sistema prisional.

Assim, esta pesquisa analisou um Projeto de Remição de uma Unidade Prisional do interior da Bahia, o Conjunto Penal de Paulo Afonso, o qual propõe a leitura de obras bilíngue ou multilíngue como forma de motivar o interesse pelo estudo da língua estrangeira na Unidade Prisional.

Neste contexto, esta investigação busca responder ao problema de pesquisa: até que ponto a proposta de leitura de obras bilíngue/multilíngues na remição por leitura é fator de motivação na aprendizagem de Língua Inglesa, Língua Espanhola, dentre outras?

Quanto ao objetivo, este trabalho procura fazer uma análise da influência da participação na remição por leitura na forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e Língua Espanhola, dentre outras, dentro do contexto carcerário.

A pesquisa foi descritiva e de natureza qualitativa e consistiu numa pesquisa documental considerando ser esta simultaneamente técnica de coleta, análise de dados e método de pesquisa cujo objeto de investigação, o documento, pode ser escolhido conforme afirma JUNIOR *et al.* (2021) tendo por foco tanto o conteúdo, quanto outros relevantes aspectos como o contexto, a utilização e a função.

### **A remição por leitura e a remição por leitura através de obras bilíngue/multilíngue**

A remição por leitura surgiu no ordenamento brasileiro em 2012 através de uma lei estadual do estado do Paraná, tendo o Conselho Nacional de Justiça em 2013 publicado a Recomendação de nº44 disciplinando a forma procedimental e o incentivo da adoção de tal instituto nos estabelecimentos prisionais (GODINHO & JULIÃO, 2021; GOMES, NASCIMENTO & MESSEDER, 2022).

A Corregedoria-Geral da Justiça Federal e o Depen publicaram em 2012 a Portaria Conjunta 276, que disciplinou o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal (GODINHO & JULIÃO, 2021; LIMA, 2020).

O Departamento Penitenciário Nacional apresenta a Nota Técnica n.º 1/2020 objetivando a orientação nacional para fins da institucionalização e padronização das atividades de remição de pena pela leitura (GODINHO & JULIÃO, 2021; LIMA, 2020).

O Conselho Nacional de Justiça publicou em 2020 as Portarias n.º 204 e 205, criando grupo de trabalho para elaborar e propor Plano Nacional de Fomento à Leitura nos estabelecimentos de privação de liberdade (GODINHO & JULIÃO, 2021; LIMA, 2020).

Em 2021 o Conselho Nacional de Justiça aprovou a Resolução n.º 391, revogando a Recomendação n.º 44/2013, estabelecendo procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, a exemplo da remição por leitura.

Embora a legislação pertinente a remição através da leitura tenha se tornado cada vez mais inclusiva e significativa na educação prisional (GODINHO & JULIÃO, 2021; GOMES, NASCIMENTO & MESSEDER, 2022; IZABEL & SANTOS, 2021; LIMA, 2020) a Resolução n.º 391/2021 de 10/05/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, representa uma síntese de legislações anteriores e estabelece em seu artigo 5º que:

V – para cada obra lida corresponderá a remição de 4 (quatro) dias de pena, limitando-se, no prazo de 12 (doze) meses, a até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas e assegurando-se a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias a cada período de 12 (doze) meses (CNJ, 2021, p. 05).

A remição bilíngue/multilíngue, conforme exposto pelo Superintendência de Ressocialização Sustentável da Secretaria de Administração Prisional e Ressocialização do Estado da Bahia, através de processo Sei n.º 023.8106.2023.0008408-16 é uma experiência inovadora no Sistema Prisional da Bahia e provavelmente no Sistema Prisional Nacional. Conforme despacho do superintendente:

O Projeto Remição por Leitura – Romance Bilíngue pode ajudar os detentos no aprendizado e domínio de uma nova língua como, por exemplo, o inglês e o espanhol. O inglês e o espanhol são duas línguas importantes no mundo globalizado e pode ser uma vantagem para os detentos que desejam reingressar na sociedade e no mercado de trabalho após a sua liberação (CPPA, 2023, p. 01).

O Projeto Remição por Leitura – Romance Bilíngue, segundo a legislação vigente, assegura aos internos do Conjunto Penal de Paulo Afonso a leitura de qualquer obra literária, em língua portuguesa ou bilíngue (português e uma Língua Estrangeira), bastando para isso registrar o empréstimo de obra literária do acervo da biblioteca da unidade, momento a partir do qual terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para realizar a leitura, com a apresentação, em até 10 (dez) dias após esse período, de um relatório de leitura a respeito da obra, que será validado por uma comissão e depois encaminhado ao juiz da vara de execução penal para remição de 04 dias por cada obra lida (SEAP, 2023, c).

Apesar das expectativas da Secretaria de Administração Prisional e Ressocialização do Estado da Bahia em torno do Projeto Remição por Leitura – Romance Bilíngue, a leitura de obras bilíngue/multilíngue, ainda é muito recente, tendo início apenas no mês de agosto.

## **A pesquisa documental**

A pesquisa foi descritiva e de natureza qualitativa e consistiu numa pesquisa bibliográfica e documental. Assim, neste artigo, a análise documental foi utilizada como técnica de processamento de dados, com o objetivo de transformar a informação contida no projeto de remição por leitura do Conjunto Penal de Paulo Afonso, tornando-a mais compreensível e capaz de correlacionar com outros dados de fontes secundárias, sendo analisados, conforme o quadro 1, os documentos descritos abaixo:

**Quadro 1:** Documentos a serem analisados

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEÚDO
01	PORTARIA Nº 11 DE 28 DE AGOSTO DE 2023 DA 1ª VARA CRIMINAL, JÚRI E EXECUÇÕES PENAS DA COMARCA DE PAULO AFONSO.	Regulamenta as modalidades de remição de pena pelas atividades de ensino presencial, realização de cursos a distância, pela leitura de obras literárias prática de atividades culturais e esportes no âmbito dos Estabelecimentos Prisionais de Paulo Afonso/BA destinados ao cumprimento de pena em regime fechado e semiaberto.
02	PROJETO DE REMIÇÃO POR LEITURA DA UNIDADE PRISIONAL	Descreve a estrutura e funcionamento da Remição por Leitura na Unidade Prisional, voltada para leitura de obras bilíngue ou mesmo multilíngue.
03	RELATÓRIO TRIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS (JAN/FEV/MAR 2023)	Traz relatos sobre a implementação de projetos e atividades educacionais instalados na unidade prisional durante o período de referência, considerando aspectos como adequação a legislação pertinente e alcance de objetivos.
04	RELATÓRIO TRIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS (ABRIL/MAIO/JUN 2023)	Traz relatos sobre a implementação de projetos e atividades educacionais instalados na unidade prisional durante o período de referência, considerando aspectos como adequação a legislação pertinente e alcance de objetivos.
05	RELATÓRIO TRIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS (JUL/AGO/SET 2023)	Traz relatos sobre a implementação de projetos e atividades educacionais instalados na unidade prisional durante o período de referência, considerando aspectos como adequação a legislação pertinente e alcance de objetivos.

A inclusão e exclusão de documentos levou em consideração que:

A avaliação da confiabilidade das fontes documentais é um desafio que requer astúcia. É crucial investigar a reputação do autor, a credibilidade da fonte, a precisão dos dados apresentados e a data de publicação. Para superar esse desafio, é necessário aplicar critérios de avaliação rigorosos e utilizar fontes confiáveis, como publicações acadêmicas revisadas por pares, relatórios governamentais e documentos oficiais. Frequentemente, envolve lidar com uma grande quantidade de informações. A solução é adotar técnicas eficientes de coleta e organização de dados. Isso inclui estabelecer critérios claros de inclusão e exclusão, usar palavras-chave relevantes para filtrar informações e empregar estratégias de leitura seletiva, como a leitura em diagonal, para identificar as partes mais relevantes dos documentos (LUNETTA & GUERRA, 2023, p. 153).

Desta forma, o critério de inclusão para os documentos foram documentos que fizessem referência a remição por leitura no sistema prisional e ao ensino e/ou aprendizado de língua estrangeira e tivessem aplicabilidade no Conjunto Penal de Paulo Afonso. O critério de exclusão foi o documento já ter mais que 1 ano de existência ou não ser aplicável ao contexto da remição por leitura no Conjunto Penal de Paulo Afonso ou não fazer referência ao aprendizado de língua estrangeira.

Assim, embora tenha sido solicitado e disponibilizado os Relatórios de Acompanhamento das Atividades Educacionais dos últimos 12 meses, o relatório do trimestre OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO 2022, não fazia referência ao ensino e/ou aprendizado de língua estrangeira, sendo assim excluído.

### **O ensino multilíngue através da remição por leitura retratado nos documentos analisados**

Na análise dos documentos levou-se em consideração, consoante Oliveira *et al.* (2013), que o ensino de uma língua estrangeira deve propiciar em seu aprendizado uma nova percepção da natureza da linguagem e consequente aumento do entendimento da língua materna; além da compreensão do funcionamento da linguagem.

O primeiro documento analisado, trata-se da Portaria nº 11 de 28 de Agosto de 2023 da 1ª Vara Criminal, Júri e Execuções Penais da Comarca de Paulo Afonso, que dentre outras disposições estabelece a remição de pena pelas atividades de ensino presencial, incluindo por leitura de obras bilíngues ou multilíngues. Nesta portaria é reconhecida a importância que a remição por leitura pode ter numa unidade prisional, considerando o impacto positivo que a remição por leitura tem na ressocialização prisional, consoante o que é apontado pela literatura da área (SILVA, PASSOS & MARQUES, 2019; SILVA TORRES, JOSÉ & SANTOS, 2021; VOLLES & NAATZ, 2021). Apesar deste documento constitui-se no fundamento legal para o funcionamento do Projeto de Remição, denominado Romance Bilíngue, documentos anteriores a referida Portaria ajudam a compreender a relação entre letramento e ensino multilíngue dentro do contexto do Conjunto Penal de Paulo Afonso.



Mantendo esta linha de raciocínio, o segundo documento analisado foi o Projeto de Remição por leitura- Romance Bilíngue, validado pela Portaria nº 11 de 28 de Agosto de 2023, mencionada no parágrafo anterior, cujo objetivo geral é “oportunizar ao recuperando quitar parte de sua pena através da leitura mensal de uma obra literária, dentre outras; promovendo a ressocialização prisional através da concatenação de atividades de qualificação, aprendizado e conhecimento”. Este Projeto apresenta como seu segundo objetivo específico a promoção da motivação para aprendizagem da língua inglesa e/ou espanhola no Conjunto Penal de Paulo Afonso através da leitura de romances bilíngue:

## 2.2 objetivos específicos

1 – Viabilizar a inclusão de presos estrangeiros na remição por leitura e incentivar o aprendizado de inglês e espanhol no sistema prisional.

2 – **Promover motivação para aprendizagem da língua inglesa e/ou espanhola no Conjunto Penal de Paulo Afonso através da leitura de romances bilíngue fornecidos pela unidade prisional no âmbito do Projeto de Remição por Leitura;**

3 – Compreender a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade e suas implicações no contexto em que sua comunidade carcerária está inserida;

4 – Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua espanhola com a língua portuguesa, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários;

5 – Envolver a interpretação e compreensão dos diversos gêneros textuais presente na língua inglesa e/ou língua espanhola; ampliando a compreensão do contínuo processo de interação cultural na contemporaneidade (SEAP, 2023c, p. 03).

O projeto de remição por leitura do Conjunto Penal de Paulo Afonso anterior, conforme registram os relatórios de atividades educacionais da unidade prisional, sofreu uma intervenção que consistiu inicialmente na introdução de obras literárias de autoria feminina e de autoria negra no acervo

da biblioteca da unidade e numa campanha de incentivo a leitura destas obras, que contou com a participação da Escola Prisional deste estabelecimento prisional; sendo perceptível os impactos desta intervenção, que culminou na introdução de obras bilíngue/multilíngues no acervo da unidade, resultando na elaboração do novo Projeto (SEAP, 2023a; SEAP, 2023 b; SEAP, 2023c).

Os relatórios trimestrais apontam que a primeira versão do projeto de remição por leitura foi construída na perspectiva da Psicologia Ambiental, considerando que as pessoas e os fenômenos dentro do seu contexto ambiental, estão numa relação recíproca em que o ambiente influencia comportamentos e os comportamentos das pessoas influenciam os ambientes (ALBUQUERQUE, CAVALCANTE & FERREIRA, 2020), ou seja, as percepções e significados atribuídos à prisão por parte dos seus usuários influenciam o comportamento destes; por isso o foco inicial da remição por leitura era trabalhar temáticas referentes aos direitos humanos, no entanto, a preocupação em tornar a remição ainda mais inclusiva, sem segregar os possíveis presos estrangeiros fomentou a necessidade de uma remição por leitura multilíngue (SEAP, 2023a ).

Por isso, a análise dos relatórios trimestrais das atividades educacionais implementadas na unidade prisional possibilitam uma melhor compreensão da elaboração e implementação de uma proposta de leitura de obras bilíngues/multilíngues na remição por leitura.

Assim, o terceiro documento analisado, o Relatório Trimestral (Janeiro, Fevereiro e Março) das Atividades Educacionais traz as deliberações de várias reuniões da Coordenação de Atividades Laborativas e Educacionais, com Professores e equipe pedagógica no sentido de organizar um suporte para a remição por leitura já em funcionamento na unidade prisional, constituído em 03 fases distintas, conforme o nível de escolaridade do leitor e sobre a seleção entre os próprios internos de monitores de educação para assegurar que o direito a leitura não fosse negado a nenhum interno interessado na remição pela leitura; mas que todavia não tivesse letramento suficiente para elaborar o relatório, inclusive os presos estrangeiros; sendo proposto a inclusão de romances bilíngues ou até mesmo multilíngues como fator de inclusão e motivação para o aprendizado de língua estrangeira (SEAP, 2023a ).

O quarto documento analisado, o Relatório Trimestral (Abril, Maio e Junho) das Atividades Educacionais traz relatos da experiência da implantação do Projeto de Estágio Pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que trabalhou em 2022 aspectos referentes a inclusão através da leitura de obras literárias e produção textual; assim a partir dos dados desta pesquisa de pós-doutorado foi elaborado o Projeto de Remição Bilingue/Multilíngue (SEAP, 2023a).

Este documento (SEAP, 2023b) chama a atenção para a Comissão de Validação do Relatório de Leitura, ao esperar como um de seus resultados a adequação da comissão de validação dos relatórios de leitura para inclusão de membros capazes de compreender inglês e espanhol, dentre outras línguas estrangeiras:

4.1 – Recomendasse que a Comissão de Validação tenha entre seus componentes o professor de língua estrangeira da escola da unidade prisional, de forma que o relatório de eventuais presos estrangeiros seja validado.

4.2 – Além dos estrangeiros, presos falantes de língua portuguesa que estejam estudando para o ENEM voltado para jovens e adultos privados de liberdade ou para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade ou sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Encceja PPL) terão preferência na empréstimo de obras bilíngue.

4.3 – No caso das obras literárias bilíngues (Português/Espanhol ou Português/Inglês, ou multilíngue) o Relatório deverá ser elaborado em Português e também na Língua Estrangeira da obra lida; devendo no caso de presos estrangeiros que não tenham condições de elaborar o Relatório em Português ser remetido apenas o Relatório na respectiva Língua Estrangeira.

Este relatório (SEAP, 2023b), propôs que entre as obras bilíngues, fosse dado preferência a clássicos da literatura universal, elencados como ficção, autobiografias, e romances, dentre outros, dando-se especial destaque para obras que abordem problemas vivenciadas no contexto prisional como desrespeito aos Direitos Humanos, racismo, questões de gênero, questões de territórios e identidade, dentre outros; sendo proposto inicialmente alguns

exemplares de 09 livros bilíngues e 01 multilíngue, conforme o quadro 02 abaixo, pela acessibilidade de aquisição dos mesmos; todavia previa a inclusão de outras obras bilíngues/multilíngues cuja temática pudesse motivar o aprendizado de língua estrangeira das pessoas privadas de liberdade:

**Quadro 2:** Livros disponibilizados para a remição bilíngue/multilíngue

Nº	TÍTULO	AUTOR TRADUTOR	IDIOMAS
1	A FOLHA DE HERA: ROMANCE BILÍNGUE.	Tradução de Reinaldo Santos Neves	PORTUGUÊS/INGLÊS
2	LAZARILHO DE TORMES	Tradução de Pedro Câncio da Silva	PORTUGUÊS/ESPAÑHOL
3	CONTOS FOLCLÓRICOS AFRICANOS VOL 1	Elphinstone Dayrell, George W. Bateman & Robert Hamill Nassau / Gabriel Naldi	PORTUGUÊS/INGLÊS
4	CONTOS FOLCLÓRICOS AFRICANOS VOL 2	Elphinstone Dayrell, George W. Bateman & Robert Hamill Nassau / Gabriel Naldi	PORTUGUÊS/INGLÊS
5	PÁSSAROS SEM NINHO	Clorinda Matto de Turner / Nina Rizzi	PORTUGUÊS/ESPAÑHOL/QUÉCHUA
6	HISTÓRIAS DO TIO KAREL	Sanni Metelerkamp / Gabriel Naldi	PORTUGUÊS/INGLÊS
7	EL ZARCO	Ignacio Manuel Altamirano/ Renato Roschel	PORTUGUÊS/ESPAÑHOL
8	SRA. FRAGRÂNCIA PRIMAVERIL	Sui Sin Far/Ricardo Giasseti	PORTUGUÊS/INGLÊS
9	VIAGENS DE GULLIVER	Jonathan Swift/Renato Roschel	PORTUGUÊS/INGLÊS
10	CONTOS DE CRIAÇAS CHINESAS (1912), DE SUI SIN FAR	Sui Sin Far /Ricardo Giasseti	PORTUGUÊS/INGLÊS

O quinto documento analisado foi o Relatório Trimestral (Julho, Agosto e Setembro) das Atividades Educacionais, publicado já na segunda quinzena de setembro de 2023, portanto, já após o funcionamento do Projeto voltado a leitura do romance bilíngue. Este relatório aponta que a maioria dos internos participantes do projeto romance bilíngue têm demonstrado interesse em participar do ENEM. Ainda conforme o relatório, embora as inscrições devam ser realizadas entre os dias 9 e 27 de outubro de 2023, o pretendente ao



Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade ou sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Enem PPL) 2023 devem manifestar interesse perante o Coordenador de Atividades Educacionais, que é o responsável pedagógico para realizar a inscrição (SEAP, 2023d).

Desta forma, consoante este Relatório Trimestral 4 mulheres e 7 homens manifestaram interesse em serem inscritos no ENEM, sendo que destes 3 mulheres e 5 homens são participantes da Remição por Leitura, Romance Bilíngue (Português/Inglês ou Português/Espanhol), tendo 02 participantes apresentado relatório de leitura que já foi validado pela Comissão de Validação do Relatório de Leitura vigente desde a Portaria nº 11 de 28 de Agosto de 2023 da 1ª Vara Criminal, Júri e Execuções Penais da Comarca de Paulo Afonso (SEAP, 2023d).

O relatório (SEAP, 2023d) aponta que o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), no âmbito do sistema prisional, teve 12 internos inscritos, dos quais 06 ( 05 homens e 01 mulher) no Ensino Médio, estando todos os 06 também participando da Remição por Leitura, Romance Bilíngue (Português/Inglês ou Português/Espanhol).

Conforme o Relatório Trimestral (Julho, Agosto e Setembro) das Atividades Educacionais na Unidade Prisional pesquisada não existem atualmente presos estrangeiros, portanto a participação no Projeto de Remição Por Leitura- Romance Bilíngue tem se centrado nos presos interessados na participação do ENEM e ENCCEJA, totalizando 14 participantes. Este mesmo relatório aponta que a Leitura de romances bilíngues tem motivado o aprendizado de língua inglesa e espanhola na unidade prisional pesquisada, informando que conforme a língua pretendida para os exames os romances bilíngues foram escolhidos.

### **Considerações sobre a remição de leitura bilíngue/multilíngue**

O objetivo desta pesquisa foi alcançado sendo evidenciado na pesquisa documental que a participação na remição por leitura é fator de motivação para aprendizagem de uma língua estrangeira no âmbito da unidade

prisional pesquisada, a ponto que todos os participantes do Projeto Remição por Leitura – Romance Bilíngue terem se declarado que fariam o ENEM ou estavam inscritos no ENCCEJA, havendo uma correspondência entre a língua estrangeira (inglês ou espanhol) do romance escolhido e a língua pretendida no exame.

É perceptível na análise documental que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e Língua Espanhola esta associado ao letramento proposto no Projeto de Remição que ocorre em diferenciados níveis.

A pesquisa teve uma limitação significativa no que diz respeito ao pouco tempo de efetividade do projeto, um pouco mais de um mês; no entanto, considerando que os resultados da remição por leitura por leitura são avaliados mensalmente conforme a legislação vigente, já que somente é possível a leitura de um livro por mês; desta forma já é possível estabelecer uma correlação entre a obra bilíngue/multilíngue que o preso leitor escolheu e a língua estrangeira de sua preferência. Recomenda-se, desta maneira, o aprofundamento destes estudos após um ano, o que provavelmente possibilitará resultados mais precisos sobre o ensino multilíngue para alunos encarcerados através da remição por leitura.

Assim, considerando a amplitude do tema, no tocante as contribuições para investigações futuras, ressalte-se que além do seu caráter descritivo esta pesquisa possui um caráter exploratório que permite a geração de hipóteses a serem testadas em pesquisas futuras que permitirá trazer mais dados que possam preencher as lacunas deixadas por esta investigação, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento das potencialidades da leitura de obras literárias multilíngue no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na prisão.

## Referências

ALBUQUERQUE, Nathalie Guerra Castro; CAVALCANTE, Sylvia; FERREIRA, Karla Patrícia Martins. **Percepções e afetos na prisão: análise de narrativas de presos e agentes penitenciários**. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, 2020.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

CÁSSIA BATISTA, Rita; ROMERO, Tania. **Aprendizagem de Língua Inglesa no Cárcere**. Caminhos em Linguística Aplicada, v. 17, n. 3, p. 397-420, 2017.

CPPA, Conjunto Penal de Paulo Afonso. **Documento Tramitável (Processo SEI 023.8106.2023.0008408-16)**: Despacho da Superintendência de Ressocialização Sustentável da Secretaria de Administração Prisional e Ressocialização do Estado da Bahia sobre o Projeto de Remição por Leitura- Romance Bilíngue, 2023.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Remição de pena pela leitura no Brasil**: o direito à educação em disputa. Educação Unisinos, v. 25, p. 1-16, 2021.

GOMES, S. J.; NASCIMENTO, N. M. G.; MESSEDER, S. A. . A efetividade da remição por leitura e sua importância para educação prisional. **Revista Fisio & Terapia**, v. 22, p. 1-30, 2022.

IZABEL, Anna; SANTOS, Silva. Resgatando a dignidade pela leitura. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 53047-53055, 2021.

LUNETTA, Avaeté de; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal)-revista interdisciplinar de ensino e educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

MOUTINHO, R. S. de M.; SANTOS, R. V. dos. **Letramento Crítico**: Questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de Língua Inglesa. Grau Zero – Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras – UNEB, v. 8, n. 1, p. 127-146, 2020.

NUNES, Claudecy Campos. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. XLIII: 18-31, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP.

OLIVEIRA, A.V de; *et al.* **Projeto Construindo o currículo de Língua inglesa para as escolas Públicas de Londrina**. Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Thais Vieira da Silva. **Leitura do texto literário para a terceira idade**: propostas didáticas para aulas de espanhol como língua estrangeira no IFRN. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PEREIRA, A. C. V.; DIAS, B. C. dos S.; BUENO, R. R. **O texto literário e a abordagem de tarefas**: experiência de ensino de língua inglesa para a terceira idade. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras – UNEB, v. 10, n. 2, p. 193–214, 2022. DOI: 10.30620/gz.v10n2.p193.

RÊGO, Lígia Natalia da Silva Brito *et al.* **Desafios da docência de língua inglesa na unidade prisional do município de São João do cariri**: um relato de experiência. 2021.

SEAP, Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. Conjunto Penal de Paulo Afonso. **Relatório trimestral de acompanhamento das atividades educacionais (janeiro/fevereiro/março 2023)**. Paulo Afonso, 2023a.

SEAP, Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. Conjunto Penal de Paulo Afonso. **Relatório trimestral de acompanhamento das atividades educacionais (abril/maio/junho 2023)**. Paulo Afonso, 2023b.

SEAP, Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. Conjunto Penal de Paulo Afonso. **Projeto de Remição por Leitura- Romance Bilíngue**. Paulo Afonso, 2023c.

SEAP, Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. Conjunto Penal de Paulo Afonso. **Relatório trimestral de acompanhamento das atividades educacionais (julho/agosto/setembro 2023)**. Paulo Afonso, 2023d.

SILVA, Roberto da; PASSOS, Thais Barbosa; MARQUES, Marineila Aparecida. Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. **EccoS–Revista Científica**, n. 48, p. 35-50, 2019.

SILVA TORRES, Eli Narciso dos; JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; SANTOS, Miguel Barthiman dos. Vozes do cárcere. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 92-115, 2021.

TJBA, TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. **Portaria nº 11 de 28 de Agosto de 2023 da 1ª Vara Criminal, Júri e Execuções Penais da Comarca de Paulo Afonso**. Regulamenta as modalidades de remição de pena pelas atividades de ensino presencial, realização de cursos a distância, pela leitura de obras literárias prática de atividades culturais e esportes no âmbito dos Estabelecimentos Prisionais de Paulo Afonso/BA destinados ao cumprimento de pena em regime fechado e semiaberto. D. J.E. Salvador, 29 ago. 2023.

VOLLES, G. A., & NAATZ, A. L. F. **A remição da pena pela leitura**: uma análise da resolução nº 391/2021 do conselho nacional de justiça e das novas perspectivas de reinserção social. *Revista Da ESMESC*, 28(34), 194–220. 2021.

## CULTURA CIENTÍFICA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: UM MODELO SOBRE A INFLUÊNCIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Erivelton Nonato de Santana  
José Roberto de Araújo Fontoura  
Matheus Ganem de Almeida Couto Lima  
Gleison Fernandes da Silva

**Resumo:** Quando chegamos ao entendimento da importância do fomento à cultura científica na sociedade como um movimento de evolução e estímulo à quebra de barreiras socioculturais e educacionais, nos questionamos em relação aos veículos que podem ser adotados, no objetivo de aproximar as produções científicas de todas as classes sociais de uma maneira mais igualitária, democrática e popular, o que nos remete às redes sociais digitais, importantes meios de comunicação no cenário tecnológico que vivemos atualmente. Neste sentido, podemos conjecturar que adotar essas redes como veículos para divulgação científica pode ser uma estratégia relevante considerando seus múltiplos recursos de atração do usuário e acessibilidade. Porém, um dos desafios diz respeito a ideia de como mensurar índices de popularização da ciência a partir do uso das redes sociais digitais em valores que permitam estimar um coeficiente adquirido de cultura científica. Posto o referido problema, apresentamos um conjunto de modelos conceituais e matemático-computacionais que conjuntamente possibilitaram a comprovação de que se pensava a respeito do potencial das redes sociais digitais como meios eficientes de divulgação e democratização científica, ratificando a premissa de que todos os indivíduos, independente da sua formação escolar, podem evoluir cientificamente quando são adotados os mecanismos adequados para o seu estímulo cognitivo.

**Palavras-chave:** Redes Sociais Digitais. Conhecimento Científico. Cultura Científica. Popularização Científica. Modelagem e Simulação.

### SCIENTIFIC CULTURE ON DIGITAL SOCIAL NETWORKS: A MODEL ON THE INFLUENCE OF DEMOCRATIZATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

**Abstract:** When we come to understand the importance of promoting scientific culture in society as a movement for evolution and stimulation of the breaking down of socio-cultural and educational barriers we question ourselves regarding the vehicles that can be adopted to bring scientific productions closer to all social classes in a more equal, democratic and popular way, which leads us to digital social networks, important

means of communication in the technological scenario we are currently experiencing. In this sense, we can conjecture that adopting these networks as vehicles for scientific dissemination can be a relevant strategy considering their multiple user attraction and accessibility resources. However, one of the challenges concerns the idea of how to measure indexes of science popularization from the use of digital social networks in values that allow estimating an acquired coefficient of scientific culture. Given this problem, we present a set of conceptual and mathematical-computational models that together made it possible to prove what was thought about the potential of digital social networks as efficient means of scientific dissemination and democratization, ratifying the premise that all individuals, regardless of their educational background, can evolve scientifically when appropriate mechanisms are adopted for their cognitive stimulation.

**Keywords:** Digital Social Networks. Scientific Knowledge. Scientific Culture. Science Popularization. Modeling and Simulation.

## Introdução

Ao tratar da Produção Científica, pode-se pensar em uma vasta gama de aspectos, como a busca pelo resultado das conjecturas, o que inclui, desde sua concepção mais filosófica, quando é promovida a reflexão sobre determinada circunstância, até seu processo mais profundo e possivelmente complexo.

O fato é que todo esse processo, já tão corriqueiro nos ambientes acadêmicos, seria pouco relevante se não houvesse a sua divulgação e promoção, movimentos estratégicos pelo favorecimento de sua chegada ao público. Ao produzir ciência, é importante, também, levá-la à diante, processo esse que, muitas vezes, ainda que pareça simples, pode ser relativamente delicado e em caso de ineficiência, acaba por não se expandir, ficando restrita a um público muito específico, conseqüentemente, privando tantos outros indivíduos, para além desse grupo produtor majoritariamente concentrado nos ambientes acadêmicos, de acessar tais conhecimentos tão valiosos.

Promovendo uma reflexão sobre os principais veículos de comunicação e divulgação de conteúdos na atualidade, é possível destacar a forte influência das redes sociais digitais e o engajamento que elas promovem, considerando sua versatilidade de uso, recursos atrativos, interatividade,

usabilidade e, não menos importante, seus algoritmos de direcionamento a conteúdos condizentes com os padrões de interesses manifestados pelo usuário. Tais recursos são responsáveis, entre outros fatores, pela promoção da sensação de personalização de conteúdos, entregando aos usuários postagens potencialmente atrativas em relação as suas preferências identificadas por esse algoritmo que se aprimora constantemente, obtendo uma precisão cada vez mais elevada.

Nessa linha de reflexão, em se tratando de democratizar, ação compreendida como o “Ato de popularização” (BUENO, 2000), e ainda popularizar, ação entendida como o ato de “Tornar popular; vulgarizar; divulgar” (BUENO, 2000) o acesso à ciência, e pensando na concentração de produções científicas em seus respectivos “grupos de interesse”, é notável que a expansão desse saber científico fica comprometida, restrita, em prol do seu desenvolvimento. Isso nos conduz a uma reflexão a respeito daquilo que poderíamos considerar como um meio de difusão social do conhecimento.

Ainda que, para muitos, pareça uma reflexão simples, as interconexões entre o sentido da promoção da cultura científica e os veículos em que essa ciência pode ser embarcada para chegar à sociedade de forma mais democrática, trazem um profundo impacto social. Isso se considerarmos o potencial de uma evolução no pensamento social e sua cultura científica, ainda que refletida nos diversos níveis de escolaridade presentes no Brasil, especialmente no que se refere a explícita desigualdade educacional, com uma intervenção baseada da seguinte forma: Ciência + Linguagem Adequada + Veículo de Divulgação Adequado = Mais Cultura Científica na Sociedade.

Evidenciados esses fatores, chegamos ao problema central deste estudo: Como mensurar índices de popularização da ciência a partir do uso das redes sociais digitais em valores que permitam estimar um coeficiente adquirido de cultura científica?

Sendo as redes sociais digitais integrantes dos principais veículos de comunicação utilizados no Brasil e no mundo e tendo uma adesão em valores exponenciais, como revelam Ciribeli e Paiva (2011), essas redes passaram a ser base de divulgação de diversos temas, entre eles, a ciência.

Desse modo, partimos do pressuposto de que as redes sociais digitais são meios eficientes de popularização do conhecimento científico, que, por sua vez, pode ser mensurado a partir de instrumentos de análise apropriados e direcionados a essa finalidade.

Este movimento, que entendemos como um novo caminho democrático para a popularização da cultura científica, posiciona-se como uma alternativa à divulgação científica que é, teoricamente, desenvolvida para a sociedade, mas se difunde majoritariamente entre os próprios cientistas e seus pares, vistos pela sociedade como os principais produtores de ciência.

Haja vista o desafio de tornar a produção científica mais palatável, sem falar nos mecanismos de adaptação que essa produção pode requerer para tornar-se, de certo modo, acessível no sentido do entendimento de conteúdo, é que os dispositivos oferecidos pelas redes sociais digitais podem levar vantagem, considerando, é claro, as suas múltiplas facetas e recursos que, se usados de maneira adequada, tornam-se verdadeiros elementos atrativos de usuários, despertando neles interesse e curiosidade, proporcionando interações fundamentais para a fixação desse usuário nestas redes.

Dentre essas várias redes sociais digitais, selecionamos o YouTube por se tratar da rede social digital com maior número de usuários no Brasil atualmente (VOLPATO, 2022). Com isso, a pesquisa em questão objetiva analisar a eficiência das redes sociais digitais como meio de divulgação científica democrática e de grande alcance, considerando seu número crescente de usuários, recursos audiovisuais e engajamento, quando comparadas aos veículos tradicionais de divulgação científica.

Além disso, pretende-se avaliar, através de um modelo, o potencial das redes sociais digitais como ferramentas de divulgação científica mais eficientes e democráticas que outros veículos de divulgação da ciência já consolidados no meio acadêmico, como revistas acadêmicas, periódicos, repositórios, sites, entre outros, na promoção da difusão do saber científico ao grande público para além das barreiras físicas e sociais da academia.



## Fundamentação teórica

A geração de conhecimento está interligada às atividades de produção científica assim como aos meios de comunicação, num processo comumente chamado de marketing, comunicação ou divulgação científica, termos que se mesclam e que têm a internet como facilitadora no acesso à informação, no que afirma Dias *et al.* (2020).

Outro fator importante refere-se ao conceito de “Cultura Científica”, como cita Vogt *et al* (2008), sendo descrito como um estado de familiarização e compreensão do público em relação à ciência e, não menos importante, o posicionamento crítico desse público em relação à ciência, pela análise de Sousa Costa e Lopes (2019).

Segundo Caló (2013), entre outros fatores, as redes sociais digitais contribuem para a comunicação científica através de seus filtros de conteúdos (busca refinada) e podem ser utilizadas pelos editores e pelos *publishers* (aqueles que publicam) para recomendar conteúdos científicos, que antes estariam mais restritos aos ambientes científicos. Além disso, estão associadas à promoção da interação entre os atores envolvidos no processo (editores, autores, leitores etc.) estabelecendo um dinâmico meio de disseminação.

Assim, a adoção das redes sociais digitais se firma como meio fortalecedor da comunicação científica, possibilitando maior dinâmica e interação entre os indivíduos que compõem essa rede de comunicação, no que afirma Príncipe (2013).

## Estratégia de Democratização

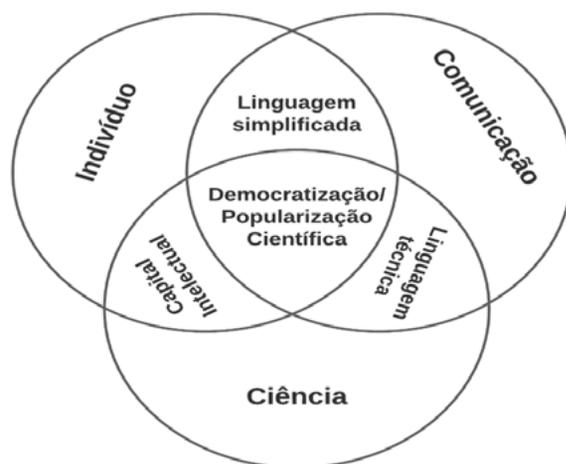
Compreender a necessidade de estabelecer estratégias para a democratização do acesso à ciência é essencial para a própria manutenção da ciência no sentido de sua existência, assim como um requisito social. Desse modo, Caldas (2010) reforça que o acesso ao conhecimento científico é parte integrante da cidadania plena e do processo de inclusão social. Na mesma linha, Caldas (2010) também afirma que a divulgação da ciência de forma contextualizada e crítica é um fator fundamental na popularização da própria ciência, desse modo, democratizando-a.

Em seus estudos, Bueno (2010) cita as conexões entre os conceitos de comunicação científica e divulgação científica e suas estratégias para a definição de veículos e ambientes para a sua expressão, além de destacar que ignorar esses aspectos, como é recorrente no Brasil e suas políticas públicas, resulta em prejuízos para a alfabetização científica e à democratização do conhecimento científico.

Portanto, compreendendo a necessidade social atrelada ao acesso à ciência em prol de seu desenvolvimento, como ressalta Haddad (2005), o fomento e investimento no desenvolvimento científico é necessário, assim como é indispensável democratizar e direcionar a ciência e a tecnologia para redução das desigualdades sociais, com políticas de acesso e qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na Figura 1, apresentamos uma abstração, materializada em um modelo conceitual, que busca consolidar o que propunha a Espiral da Cultura Científica (VOGT, 2017) agora, por nós retratado em uma nova modelagem.

**Figura 1:** Concentração da Democratização/Popularização da Ciência



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme evidencia a modelagem apresentada, podemos notar que um conjunto de fatores se mostram fundamentais na constituição da popularização da ciência, entre eles, aspecto de comunicação, capital intelectual, tipo

de linguagem. Desse modo, percebemos a necessidade de um encadeamento de requisitos para que essa popularização se faça valer, como descrevem os estudiosos aqui referenciados.

## **Modelos e a Modelagem**

Um dos pilares de sustentação desse trabalho é a sua modelagem. Contudo, é uma tarefa certamente complexa tentar condensar todo o universo de possibilidades que os modelos permitem representar e isso se dá pelo próprio conceito de modelo. Ele pode ser descrito, entre outras formas, como uma abstração de uma hipótese ou mesmo de um fenômeno real. Desse modo, um modelo teórico, por exemplo, pode ser descrito como uma construção hipotética, teorizada, que serve para análise e compreensão de uma realidade concreta (JAPIASSU e MARCONDES, 1989). Um modelo matemático, por sua vez, que também constitui uma forma de representação da realidade, poderá apresentar-se através de tabelas, equações, figuras geométricas entre outras possibilidades (BRITO e ALMEIDA, 2005).

Para esse estudo, teremos como referência o modelo conceitual da Espiral da Cultura Científica (VOGT, 2017) e analisaremos suas proposições, em um novo cenário, representado pelas redes sociais digitais em um novo modelo, agora computacional.

## **Metodologia**

Levantamos os seguintes parâmetros, por nós arquitetados com objetivo de aplicação, a princípio, específica, para a realização da simulação no modelo computacional aqui idealizado:

- Índice de Cultura Científica Inicial (ICCI)
- Valores Referenciais por Meio de Interação (VRMI)
- Taxa de Precisão de Indicação de Conteúdo pela Rede Social (TPIC)
- Índice de Cultura Científica Atual (ICCA)

Para melhor compreendê-los em sua relevância para o funcionamento do modelo proposto é necessário aprofundar os critérios que regem cada um dos parâmetros.

### Índice de Cultura Científica Inicial (ICCI)

Para estimar o potencial evolutivo esperado em um indivíduo / usuário exposto ao ambiente de difusão de conteúdos científicos, é necessário estabelecer um valor numérico e, com base nele, avaliar em escala também numérica, os novos valores resultantes. Desse modo, permitindo uma comparação entre os dados.

Nesse sentido, propomos, no presente estudo, uma tabela de valores referenciais que possibilitem mensurar essa possível evolução e garantir que haja um critério pré-definido de valores para cada tipo de usuário, ainda que esses valores não expressem com exatidão o nível cognitivo de cada um. O objetivo aqui é unicamente estabelecer parâmetros.

**Tabela 1:** Tabela de Valores de ICCI

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	REFERÊNCIA	RAZÃO ENTRE VALORES	ICCI
Analfabeto	0.1	0.0	0.0
Semianalfabeto	0.2	2.0	2.0
Ensino Fundamental 1	0.3	1.5	3.5
Ensino Fundamental 2	0.4	1.33	4.83
Ensino Médio / Técnico	0.5	1.25	6.08
Superior	0.6	1.2	7.28
Pós-Graduado	0.7	1.16	8.44

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Considerando que o indivíduo tido como analfabeto teoricamente não apresenta comprovações que possam legitimar sua bagagem educacional e formativa, então, atribuiremos um índice nulo (zero). Em se tratando do semianalfabeto, entende-se que houve uma evolução no seu índice educacional, partindo do zero, para um valor positivo, nesse caso, 2.0 (dois). Seguindo esses

exemplos iniciais, evidenciamos sua operação matemática:

- Analfabeto: 0.1, portanto  $10 / 0 = 0$
- Semianalfabeto: 0.2, portanto  $20 / 10 = 2$

Dado o exemplo acima, aplicamos a mesma regra sequencialmente e, dessa maneira, obtivemos a razão entre os valores. De modo a entender a lógica por trás da Tabela 1, apresentamos o seguinte raciocínio:

- Analfabeto:

0.1, portanto  $10 / 0 = 0 (-1) = -1$  (como não podemos atribuir valor negativo a um índice educacional, conservamos o valor nulo).

- Semianalfabeto:

0.2, portanto  $20 / 10 = 2 (-1) = 1$  (considerando o valor 10 (dez) como índice anterior. Subtraindo 1 (um) para encontrar o ganho real em relação ao nível anterior).

Ainda nessa linha argumentativa, justificamos os valores de ICCI aplicando a seguinte regra matemática: Razão entre Valores + Razão entre Valores dos níveis antecessores = ICCI, considerando a acumulação educacional que um indivíduo adquire ao avançar os degraus da escolaridade. Dessa forma:

- Analfabeto:

Razão entre valores = 0.0 somado ao índice atribuído ao seu antecessor (inexistente) = 0.0.

- Semianalfabeto:

Razão entre valores = 2.0 somado ao índice atribuído ao seu antecessor (analfabeto = 0.0) = 2.0.

Assim, como já evidenciado, a mesma operação é aplicada na mesma fórmula em todos os níveis e, dessa maneira, obtivemos os valores apresentados na Tabela 1.

## Valores referenciais por meio de interação (VRMI)

Para conceituar o que chamamos de VRMI, precisamos retomar um estudo que resultou em um modelo conceitual chamado de Pirâmide de Aprendizagem (GLASSER, s.d.), que propõe valores que representam o percentual de aprendizado do indivíduo de acordo com a modalidade de interação que ele terá com o material de ensino.

**Figura 2:** Pirâmide de Aprendizagem (GLASSER, s.d.)



Fonte: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/saiba-piramide-aprendizagem>.

Tomando como referência o modelo conceitual da Pirâmide da Aprendizagem, mais especificamente sua primeira metade, definida como Aprendizado Passivo e a sua camada de transição para o Aprendizado Ativo, representada pela variável Discutir, redefinimos seus valores originalmente expressos em percentuais, em novos valores que indicam o peso dos vetores que representarão os VRMI.

Assim, ficam esses valores expressos da seguinte forma:

**Tabela 2:** Tabela de Valores de VRMI

MÉTODO DE INTERAÇÃO	VALOR ORIGINAL	VRMI
Ler	10%	0.1
Escutar	20%	0.2
Ver	30%	0.3
Ver e Escutar	50%	0.5
Discutir	70%	0.7

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Esses VRMI representarão a forma de interação do usuário no cenário simulado de acordo com a rede social e seu tipo de postagem. Por exemplo, um determinado usuário tem contato com uma postagem de conteúdo relacionado à ciência em uma determinada rede social que comumente utiliza texto escrito, assim, será atribuído o vetor Ler, com peso 1, na operação realizada pelo modelo. Da mesma forma, outros vetores podem ser utilizados de acordo com a interação disponibilizada pela postagem na rede social.

### **Taxa de Precisão da Indicação de Conteúdos pela rede social (TPIC)**

Nesse outro indicador, estabeleceremos um peso para a TPIC, para isso, analisaremos a acurácia das duas redes sociais digital selecionada: YouTube, num processo de avaliação simples e que se divide em três etapas:

**Etapa 1:** Criar novo perfil de usuário;

**Etapa 2:** Curtir/Interagir em uma postagem relacionada à ciência;

**Etapa 3:** Atualizar o *feed* e contabilizar o número de postagens relacionadas ao tema científico que serão sugeridas entre as primeiras vinte postagens disponibilizadas no *feed* atualizado.

Para encontrar a TPIC do YouTube, com um novo usuário criado, observamos os 100 primeiros *posts* sugeridos pelo algoritmo da rede social sem nenhuma referência em relação às preferências desse novo usuário. Notou-se uma vasta recomendação de conteúdos, entre elas, conteúdos de música, *games*, *podcasts*, veículos, culinária etc. Um destaque importante é que esses conteúdos se apresentaram de forma ordenada, agrupados por tema, não sendo exibidos de forma totalmente aleatória. Esses 100 *posts* correspondem ao valor total, ou seja 100%.

No campo de pesquisa, buscamos pelo tema “matemática financeira” e clicamos no primeiro vídeo sugerido, assistimos por inteiro e, ao final, demos um *like*. Dessa forma, manifestamos o que seria a representação de uma interação de usuário com determinado tema e, ao atualizar o *feed*, entre as 20 primeiras sugestões do algoritmo (o que corresponde a 20% do *feed*) estavam 3 vídeos relacionados à matemática financeira.

Entendemos assim que, em média, a cada 100 *posts* sugeridos, 20 deles são de fato observados pelo usuário e, em nossa simulação, após a interação, 3 conteúdos relacionados foram exibidos dentro dos 20 *posts*, correspondendo a 15% dos 20 primeiros conteúdos exibidos.

### **Índice de Cultura Científica Atual (ICCA)**

Nesse indicador, teremos, certamente, o produto da operação realizada pelo modelo e o que consideramos como resultado da análise. Desse modo, será possível comparar os indicadores apresentados no ICCI em relação ao ICCA, e, por sua vez, analisar suas taxas evolutivas e que podem representar o impacto evolutivo da exposição à cultura científica no indivíduo/usuário. Sendo assim, podemos entender que o ICCA representa o resultado final do processamento do modelo, que recebe, inicialmente, os dados de ICCI e é operacionalizado juntamente aos dados de VRMI e TPIC, gerando, ao final, o indicador de ICCA.

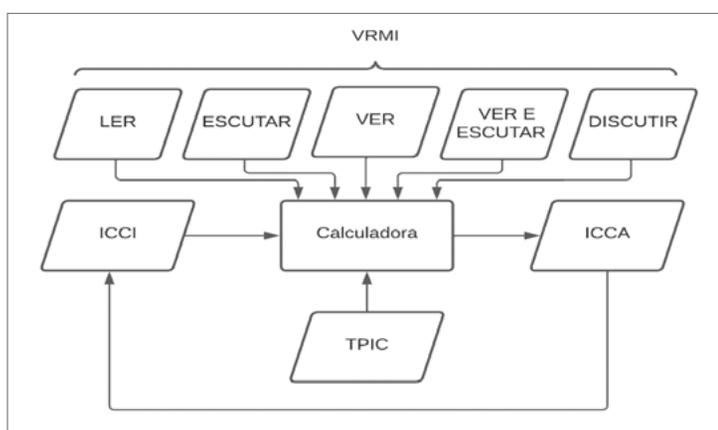
Uma situação que também precisa ser considerada é que a exposição à cultura científica nas redes sociais digitais pode/deve ser cíclica, o que significa dizer que ela tende a se repetir, impulsionada pelos algoritmos das próprias redes. Portanto, o modelo se retroalimenta, fazendo com que o ICCA se torne um vetor de valor flutuante, representando, em alguns momentos, o final do processo e em outros momentos o início dele, já que o seu peso passa a integrar a função do ICCI.

### **Modelo de Calculadora de Cultura Científica (CCC)**

Tendo, então, esses parâmetros apresentados anteriormente, compreenderemos de forma mais clara, através da abstração a seguir, na Figura 4, que consolida o que apresentamos como o modelo conceitual da Calculadora de Cultura Científica (CCC), os níveis de processamento de indicadores realizados no modelo, assim como sua subdivisão em relação às entradas de dados.

Em outras palavras, a modelagem a seguir busca demonstrar, de maneira sistemática, como ocorrem as entradas e saídas de elementos, bem como seu processamento dentro desse mecanismo de operação, ainda que seu “produto” não seja necessariamente um resultado final, considerando que esse processo permite a reinicialização, podendo, então, promover reinícios de maneira irrestrita.

Figura 4: Modelo Conceitual da CCC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme fica evidenciado no modelo conceitual acima apresentado, temos um processo cíclico de retroalimentação e entrada de vetor que podem variar de acordo com os tipos de postagem e redes sociais digitais utilizadas, permitindo, por sua vez, a sua aplicação em diversos cenários de interação.

### Simulação com YouTube

Seguindo os parâmetros e regras já estabelecidos, aplicamos, portanto, o primeiro conjunto de simulações envolvendo os múltiplos tipos de Níveis de Instrução e seus respectivos valores de ICCI na rede social digital YouTube que, por sua vez, também traz seu valor de referência de TPIC.

## Simulações com YouTube e com usuário de Nível de Instrução Analfabeto

Selecionamos, então, o usuário Analfabeto e, automaticamente, o sistema é alimentado com seu valor de referência de ICCI, a saber, 0.0 (zero). Na sequência, o Aplicativo CCC nos pede que informe a rede social que está sendo utilizada. Dessa forma, selecionamos o YouTube, que, por sua vez, faz o sistema ser alimentado com seu valor de referência de TPIC, a saber, 15%, o que corresponde a 0.15 (zero ponto quinze).

Dando continuidade a primeira simulação, o *App* CCC pede, então, que seja informado o tipo de interação realizada com a publicação. É nesse momento que selecionamos a opção Ler e, com esse movimento, o sistema recebe o valor de referência (VRMI) correspondente a esta opção, portanto, 10%, ou seja, 0.1 (zero ponto um).

Vale destacar que um usuário analfabeto, em tese, não possui aptidão para a leitura textual, contudo, consideramos, aqui, a leitura de símbolos, signos e demais elementos não verbais, dessa forma, também caracterizada por leitura e interpretação, mesmo que apresente grandes limitações.

Dessa forma, recebendo automaticamente os valores correspondentes a cada opção selecionada na simulação, a CCC realiza o cruzamento dos índices da seguinte maneira:

- $ICCI + (TPIC * VRMI) = ICCA$

Como evidenciado na equação anteriormente representada, entendemos que o sistema da CCC realiza a multiplicação dos valores atribuídos a TPIC e ao VRMI e, posteriormente, prossegue com a adição do ICCI ao valor obtido nessa multiplicação, o que, por sua vez, resulta no valor atribuído ao ICCA.

Neste sentido, em termos numéricos, entendemos que, conforme simulação realizada, o sistema recebeu os seguintes valores:

- $0.0 + (0.15 * 0.1)$

E, com esses valores, realizou a seguinte operação:

- $0.0 + (0.15 * 0.1) = 0.0 + (0.015) = 0.015$

Em outras palavras, o sistema multiplicou os valores indicados de TPIC (0.15) e VRMI (0.1), obtendo o produto 0.015, que, por sua vez, é somado ao valor do ICCI (0.0), resultando no ICCA 0.015.

Assim, chegando ao final da primeira simulação, obtemos um coeficiente de evolução para esse usuário analfabeto, considerando que ele parte de um valor inicial nulo de ICCI e adquire uma bagagem de cultura científica através do contato mediado pela rede social digital. Dessa forma, obtém-se não mais um índice nulo, mas, agora, correspondente a um ICCA de 0.015.

Entendendo que o princípio lógico-matemático aplicado a simulação apresentada segue as mesmas bases em todos os seguintes níveis de instrução, demonstramos, abaixo, a tabela de resultados obtidos.

**Tabela 3:** Tabela de Resultados para analfabeto (YouTube)

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	ICCI	TPIC	VRMI	ICCA
Analfabeto	0.0	0.15	0.1	0.015
Analfabeto	0.0	0.15	0.2	0.03
Analfabeto	0.0	0.15	0.3	0.045
Analfabeto	0.0	0.15	0.5	0.075
Semianalfabeto	2.0	0.15	0.1	2.015
Semianalfabeto	2.0	0.15	0.2	2.03
Semianalfabeto	2.0	0.15	0.3	2.045
Semianalfabeto	2.0	0.15	0.5	2.075
Semianalfabeto	2.0	0.15	0.7	2.105
Fundamental 1	3.5	0.15	0.1	3.515
Fundamental 1	3.5	0.15	0.2	3.53
Fundamental 1	3.5	0.15	0.3	3.545
Fundamental 1	3.5	0.15	0.5	3.575
Fundamental 1	3.5	0.15	0.7	3.605
Fundamental 2	4.83	0.15	0.1	4.845
Fundamental 2	4.83	0.15	0.2	4.86
Fundamental 2	4.83	0.15	0.3	4.875
Fundamental 2	4.83	0.15	0.5	4.905
Fundamental 2	4.83	0.15	0.7	4.935

Ensino Médio / Técnico	6.08	0.15	0.1	6.095
Ensino Médio / Técnico	6.08	0.15	0.2	6.11
Ensino Médio / Técnico	6.08	0.15	0.3	6.125
Ensino Médio / Técnico	6.08	0.15	0.5	6.155
Ensino Médio / Técnico	6.08	0.15	0.7	6.185
Superior	7.28	0.15	0.1	7.298
Superior	7.28	0.15	0.2	7.31
Superior	7.28	0.15	0.3	7.325
Superior	7.28	0.15	0.5	7.355
Superior	7.28	0.15	0.7	7.385
Pós-Graduado	8.44	0.15	0.1	8.455
Pós-Graduado	8.44	0.15	0.2	8.47
Pós-Graduado	8.44	0.15	0.3	8.485
Pós-Graduado	8.44	0.15	0.5	8.515
Pós-Graduado	8.44	0.15	0.7	8.545

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os números obtidos representam um avanço no nível de conhecimento científico de cada categoria, após o contato estabelecido por eles na rede social digital em questão: o YouTube. Isso porque, ao navegar no ambiente digital em questão, buscar ou se deparar com informações sobre temas relacionados à produção científica, fornecidas pelos algoritmos da própria rede digital, esse indivíduo assimila informações novas e segue em busca de novos conhecimentos posteriormente – ou acaba sendo apresentado a tais conhecimentos ao fazer novos acessos e, intuitivamente ou deliberadamente, interagem com esses conteúdos.). Talvez seja o caso de fazer algo assim, de uma só vez, após a apresentação das simulações de todos os níveis.

### **A função de retroalimentação**

Sabe-se que uma das funções propostas pelo modelo conceitual e matemático-computacional da Calculadora de Cultura Científica faz referência ao processo de retroalimentação, função esta que, em outras palavras, representa a ação de continuação da interação por um usuário.

Entende-se que um usuário tende a realizar uma sequência de interações nas redes sociais digitais, ou seja, existe a ideia de continuidade nas interações. É evidente que não eliminamos a possibilidade de interação única, isolada. Contudo, um dos principais objetivos dessas redes é a fidelização do usuário, sendo assim, dispõe de inúmeros recursos para “prendê-lo” no sentido de garantir sua permanência por longos períodos e com interatividade ativa.

Como já descrito anteriormente, o processo de retroalimentação faz com que o valor de ICCA torne-se volátil, tendendo ao crescimento com a continuidade nas interações. Dessa forma, exemplificamos, abaixo, a equação que representa esse processo, além de uma breve demonstração de sua funcionalidade.

- $ICCI + (TPIC * VRMI) = ICCA + (TPIC * VRMI) = ICCA$

Observando a operação acima, entende-se que a ideia de continuidade é a base para a retroalimentação, simbolizando, matematicamente, o princípio que defendemos no modelo conceitual da CCC (Figura 4), que reforça a ideia de continuidade no processo de interação do usuário, permitindo sua repetição de forma irrestrita se ele assim o desejar.

Usaremos um exemplo para sua comprovação funcional. Para isso, buscamos um dos valores apresentados na Tabela 13, mais precisamente o índice de ICCA de um usuário de Nível de Instrução Superior, com a TPIC do Instagram e a VRMI correspondente a Ver, ICCA este que, conforme evidenciado, resultou em 7.31.

Aplicando, então, esse valor de ICCA no cenário da retroalimentação, simbolizando um novo contato do mesmo usuário, na mesma rede, com o mesmo método de interação, obtemos a seguinte operação processada pelo sistema da CCC.

- $7.31 + (0.1 * 0.3) = 7.34$

Dado este exemplo, e entendendo que a regra aplicada segue a mesma lógica para todas as demais possibilidades de simulações, atestamos uma nova elevação no valor de ICCA que, por sua vez, poderá ser recalculado irrestritamente, ratificando a ideia do modelo conceitual de forma matematicamente representável.

## Conclusão

Percebemos, ao longo do desenvolvimento desse trabalho, o quanto extenso podem ser os caminhos possíveis a trilhar no que se refere aos mecanismos de análise de conhecimento e cultura científica adquiridos por um indivíduo. Além disso, ficou claro o grau de dificuldade em parametrizar valores tão subjetivos como os níveis de instrução dos usuários, de absorção de conteúdos VRMI e de TPIC. Contudo, também percebemos que a modelagem permite, entre outras possibilidades, estimar processos e teorias de forma muito eficiente.

É válido destacar, como já fizemos no início desse estudo, que toda simulação e todo modelo são relativos e sujeitos a falhas, imprecisões e necessidades de aperfeiçoamento, porém, também é importante frisar que, ainda nessas condições, apresentam, de forma geral, bons resultados e permitem a apreciação de condições que normalmente não são de fácil reprodução.

Dessa forma, analisando o conjunto de dados obtidos nessas dezenas de testes, chegamos a conclusão de que é possível estimar coeficientes de evolução de cultura científica em usuários dos mais variados níveis de instrução. Destacamos, também que, como foi evidenciado, os métodos de interação influenciam diretamente no processo de absorção do conteúdo e, sendo assim, é de grande importância a atenção na escolha do método ideal para cada tipo de usuário.

Comprovamos também que o YouTube influencia diretamente em todo o processo de estímulo ao desenvolvimento da cultura científica dentro desse cenário contextualizado no presente estudo. Tudo isso reforça a ideia de que as redes sociais digitais são ferramentas com significativo potencial de popularização do conhecimento científico e promoção da cultura científica na sociedade.

Por fim, comprovamos que a Calculadora de Cultura Científica apresenta funcionamento eficaz e permite operacionalizar todos os cálculos necessários para a execução proposta nesse trabalho. Assim, conseqüentemente, permite ratificar o modelo proposto nessa pesquisa, e que guiou todo esse estudo, criado com base no Espiral da Cultura Científica, proposto por Vogt.

Concluimos, então, que o estudo apresentado, alcançou os resultados esperados, comprovando a hipótese inicial e, ainda que revele diversas limitações técnicas conforme já descrito anteriormente, possibilitou a visualização de um novo horizonte de possibilidades, no que se refere aos caminhos para o fomento à divulgação e popularização do conhecimento científico, bem como à cultura científica em seus mais diversos meios sociais, políticos e metodológicos.

Portanto, acreditamos que esse trabalho contribui, de algum modo, para o desenvolvimento de estudos posteriores sobre essa linha temática, assim como deixa trilhas para a elaboração de outros modelos, e, ainda, para a continuidade de simulações, considerando que o modelo apresentado pode e deve ser revisitado para que atualizações viabilizem seu aperfeiçoamento futuramente.

## Referências

- BRITO, Dirceu dos Santos; ALMEIDA, Lourde Maria Werle de. **O conceito de função em situações** de modelagem matemática. *Zetetike*, v. 13, n. 1, p. 63-86, 2005.
- BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. FTS. São Paulo. 2000.
- BUENO, Wilson Costa. **Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais**. *Informação & Informação*, v. 15, n. 1esp, p. 1-12, 2010.
- CALDAS, Graça. **Divulgação científica e relações de poder**. *Informação & Informação*, v. 15, n. 1esp, p. 31-42, 2010.
- CALÓ, Lilian. **Indexação: passo a passo**. In: Curso de editoração científica, 21, Seminário satélite para editores plenos, 7. ed. 2013, São Paulo. Disponível em: [https://www.abecbrasil.org.br/novo/eventos/xxi\\_curso/palestras/quinta/liliancalo.pdf](https://www.abecbrasil.org.br/novo/eventos/xxi_curso/palestras/quinta/liliancalo.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.
- CIRIBELI, João Paulo; PAIVA, Victor Hugo Pereira. **Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado**. *Revista Mediação*, 2011.
- DE SOUSA COSTA, Marcilio José; LOPES, Sonia Aguiar. **A cultura científica na sociedade em midiatização**. *Anais de Resumos Expandidos do Seminário Internacional de Pesquisas em Midiatização e Processos Sociais*, v. 1, n. 2, 2019.

DIAS, C. C.; DIAS, R. G.; ANNA, J. S. **Potencialidade das redes sociais e de recursos imagéticos para a divulgação científica em periódicos da área de ciência da informação.** BIBLOS – Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2020. DOI: 10.14295/biblos.v34i1.11241. Acesso em: 13 out. 2021.

HADDAD, Fernando. **Educação para induzir e democratizar o conhecimento científico.** Inclusão Social, v. 1, n. 1, p. 10-11, 2005.

JAPIASSU, H. e Marcondes. **Pequeno dicionário de filosofia.** São Paulo: Jorge Zahar, (1989).

PRÍNCIPE, Eloisa. **Comunicação científica e redes sociais.** In: ALBAGLI, Sarita (Org.). Fronteiras da Ciência da Informação. IBrahília: IBICT, 2013. p. 196-216.

VOGT, Carlos; CERQUEIRA, Nereide; KANASHIRO, Marta. **Divulgação e cultura científica.** ComCiência, n. 100, p. 0-0, 2008.

VOGT, Carlos; MORALES, Ana Paula. **Espiral, Cultura e Cultura Científica.** Com-Ciência, 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/espinal-cultura-e-cultura-cientifica>. Acesso em: 14 out. 2021.

VOLPATO, Bruno. **Ranking: as redes sociais mais utilizadas no Brasil e no mundo em 2022, com insights e materiais.** Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil>. Acesso em: 01 jun. 2022.

## A LITERATURA DIGITAL EM UM CONTEXTO MULTILÍNGUE

**Nadja Silva Brasil Santos**  
**Robério Pereira Barreto**

**Resumo:** Este artigo busca discutir como a literatura digital se relaciona com a diversidade linguística em um mundo cada vez mais interconectado, digital e multicultural, observando como essa se manifesta e evolui em ambientes multilíngues e colabora para romper barreiras linguísticas, do espaço e do tempo, além de promover a compreensão e o diálogo entre pessoas de diferentes origens. Destarte, sob a influência de um mundo globalizado, verifica-se a carência de debates explorando às interações entre a literatura digital e o cenário multilíngue, refletindo como essa combinação pode ser aproveitada de maneira eficaz, com foco na ascensão da leitura literária e na superação dos desafios linguísticos contemporâneos, considerando seus desafios e impactos para a sociedade. Portanto, a convergência do multilinguismo e a literatura digital, nesse contexto globalizado, apresenta potencial para promover a compreensão intercultural, a pluralidade linguística e a difusão de narrativas inspiradoras, aprimorando não apenas o campo cultural, mas também enriquecendo a sociedade no contexto, ao celebrar e compartilhar as riquezas multilíngues.

**Palavras-chave:** Literatura. Leitura Literária. Tecnologias Digitais. Multilíngue.

### DIGITAL LITERATURE IN THE MULTILINGUAL CONTEXT

**Abstract:** This article seeks to discuss how digital literature relates to linguistic diversity in an increasingly interconnected, digital and multicultural world, observing how it manifests and evolves in multilingual environments, collaborating to break down linguistic, space and time barriers, promoting understanding and dialogue between people from different backgrounds. Thus, under the influence of a globalized world, there is a lack of debates exploring the interactions between digital literature and the multilingual scenario, reflecting how this combination can be used effectively, with a focus on the rise of literary reading and overcoming of contemporary linguistic challenges, considering their challenges and impacts on society. Therefore, the convergence of multilingualism and digital literature, in this globalized context, has the potential to promote intercultural understanding, linguistic plurality and the dissemination of inspiring narratives, improving not only the cultural field, but also enriching society as a whole, by celebrate and share multilingual riches.

**Keywords:** Literature. Literary Reading. Digital Technologies. Multilingual.

## Panorama inicial

As línguas funcionam politicamente e isso as divide.  
(Guimarães, 2005, p. 7)

A linguagem humana é a passagem que conduz o sujeito ao mundo que o cerca. É mediante o emprego da linguagem que os sujeitos se comunicam, aprendem, partilham informações, planejam o futuro e coordenam uns aos outros para agirem de forma conjunta. É ainda, por intermédio da linguagem que os indivíduos se deleitam com a literatura, a ficção, a imaginação.

No entanto, na era digital e em um mundo globalizado, a linguagem humana também se tornou, ou pode se tornar, uma das maiores barreiras de comunicação com as quais os indivíduos se deparam. Concomitantemente, as novas tecnologias digitais colocam ao alcance da sociedade um vasto mundo multilíngue, não obstante, uma outra parte permanece aprisionada nas fronteiras invisíveis das línguas que a separa desse novo universo ainda inacessível e fechado.

Destarte, a globalização e a evolução das tecnologias digitais aceleraram a exigência de dominar não exclusivamente a língua nativa, mas também outras, a exemplo, do inglês, espanhol, alemão, sendo que o primeiro idioma aludido é considerado o universal. É importante destacar que o inglês desempenha um papel fundamental no cenário tecnológico, consolidando-se como a língua global predominante devido à crescente ubiquidade no que se refere as tecnologias. Dentre outras questões, isso incita a carência de uma educação multilíngue para o ensino da literatura.

O multilinguismo, em contexto geral, refere-se à capacidade de utilizar e compreender mais de um idioma, promovendo a diversidade linguística como um recurso enriquecedor. Porém, é essencial entender o multilinguismo como um fenômeno complexo, que vai além do mero domínio de diferentes línguas, e que desafia o monolinguismo predominante em muitos sistemas educacionais. A carência de uma educação multilíngue é um reflexo dessa limitação que vem negligenciando as oportunidades de exploração literária em diversos idiomas e a riqueza cultural que cada língua pode oferecer.

O vocábulo multilinguismo traz dois significados quando se trata das áreas da Sociolinguística e Linguística. Segundo o dicionário de português da Google, proporcionado pela *Oxford Languages*, para a Sociolinguística, representa a tautocronia de sistemas linguísticos diferentes – língua, dialeto, fala, etc. – numa comunidade. Nesse sentido, as exigências do meio em que vivem os falantes e as situações específicas, levam ao uso circunstancial de um dentre os diferentes sistemas. Já para a Linguística, corresponde à capacidade, por um mesmo falante, de se comunicar em várias línguas.

Segundo Nuevo (2018), o multilinguismo pode ser abordado a partir de várias perspectivas. Assim,

No contexto europeu, por exemplo, onde várias línguas coexistem em um mesmo espaço geográfico, o multilinguismo e o plurilinguismo são vistos como realidades diferentes. Por essa razão, existem documentos oficiais que os definem claramente com o intuito de contribuir para a instrumentalização da abordagem metodológica, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de línguas, aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como à abordagem intercultural, diante do contexto de diversidade cultural e linguística da Europa (Nuevo, p. 28, 2018).

Consoante o Dicionário de Alfabetização do Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita – o multilinguismo trata-se

De fenômeno complexo, dinâmico, poroso que envolve múltiplas práticas discursivas, em diferentes modalidades, que o multilíngue mobiliza para construir significados. Nesses usos que faz das línguas, o falante atribui sentidos vários a seus enunciados, constrói e remodela identidades. Sob esse ponto de vista, o multilíngue possui um repertório linguístico do qual seleciona as características mais estratégicas para uma comunicação efetiva em determinado contexto. Essas estratégias podem ser, por exemplo, utilizar empréstimos linguísticos, misturar as línguas ou alternar de uma língua para outra. Em contextos de ensino, multilinguismo assim compreendido permite romper com a ideia de sujeito multilíngue ideal e de língua legítima, correta ou apropriada (Ceale, Ed 50- *online*).

Segundo o Ceale, a globalização, o avanço do pós-modernismo e do pós-estruturalismo promoveram uma nova perspectiva acerca da língua como

um instrumento semiótico versátil e em constante evolução, moldado pelas práticas de comunicação das quais os falantes fazem parte.

Compreendendo a riqueza e complexidade do multilinguismo como pano de fundo cultural e linguístico, é crucial explorar como essa diversidade se manifesta e se entrelaça no ambiente da literatura digital. A literatura digital, um campo em constante evolução, oferece um espaço multifacetado onde as diferentes línguas e culturas podem se encontrar, convergir e dialogar de maneiras nunca antes imaginadas. Neste contexto, ela transcende as barreiras geográficas e linguísticas, desafiando normas e fronteiras preestabelecidas.

Para adentrar nesse universo fascinante onde a criatividade encontra a tecnologia, onde palavras, imagens e sons entrelaçam-se para formar narrativas que ecoam a diversidade de idiomas e perspectivas, refletindo a era da interconexão global, menciona-se um mito universal bem propício ao tema: *A Torre de Babel* (Gênesis, 11:1-9). Narrativa bíblica, compartilhada em várias culturas e religiões, apresenta como a diversidade de línguas se originou a partir da tentativa dos seres humanos de construir uma torre que alcançasse os céus. Como resultado de poder e arrogância, Deus confundiu suas línguas, fazendo com que eles falassem idiomas diferentes e não pudessem mais se entender.

Essa narrativa sugere que, no passado, a humanidade compartilhava uma língua exclusiva e que a diversidade linguística surgiu como resultado de um evento “divino”. Essa diversidade linguística tornou a interação entre as pessoas mais desafiadoras, criando a imperiosidade de lidar com várias línguas em diferentes partes do mundo. Portanto, a história da *Torre de Babel*, nesse momento, pode ser uma representação simbólica desse cenário multilíngue que se vivencia.

O multilinguismo é uma realidade em muitas partes do mundo, em que várias línguas são faladas e os sujeitos precisam possuir habilidades em múltiplas línguas. Essa diversidade linguística pode enriquecer a cultura e promover o conhecimento transcultural; e de igual modo, apresentar desafios de comunicação e compreensão, semelhantes aos retratados na história da *Torre de Babel*.

Esse texto literário encerra uma noção de que a idealização é a homogeneidade linguística, que a multiplicidade de línguas é problemática, levando à confusão e isolamento. Na realidade, não foi a diversidade de línguas que causou a segregação das pessoas, mas sim o isolamento geográfico, cultural e a aspiração pelo poder.

Assim, essa multiplicidade por si não é um problema. Pelo contrário, é uma característica natural da humanidade que enriquece a cultura e a comunicação. No entanto, a inexistência de compreensão e respeito pela diversidade linguística pode resultar em desafios de comunicação, exclusão e desigualdade. Portanto, o verdadeiro problema não é a diversidade de línguas, mas sim a maneira como as sociedades lidam com essa diversidade. É importante promover a valorização e o respeito pelas diversas línguas e culturas, enquanto também buscamos maneiras de superar empecilhos de comunicação quando necessário.

Quando grupos linguísticos estão distantes uns dos outros e têm interações limitadas, suas línguas evoluem fluentemente de maneira independente para acolher às suas necessidades e contextos específicos. Com o tempo, essas diferenças linguísticas podem se acentuar ao ponto em que grupos distintos não conseguem mais se compreender reciprocamente, resultando na ocorrência de múltiplas línguas. Isso compreende um processo que historicamente aconteceu com o latim, dando origem ao português, espanhol, francês, italiano e várias outras línguas. Quando diferentes grupos linguísticos entram em contato, elementos das línguas podem se misturar e, em algumas situações, novas línguas podem surgir como resultado desse contato.

Partindo desse entendimento, Guimarães (2005) apreende que o funcionamento de uma língua submerge a maneira como seus falantes a vivem nos “espaços de enunciação” que nunca são análogos. Conforme o autor,

[...] os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (Guimarães, 2005, p. 18).

O “espaço” ao qual alude Guimarães é o lugar simbólico concernente ao “funcionamento político de línguas”, não se enleando, assim, com o território físico em si. Sob tal perspectiva, o político é lugar de conflito e a língua é dividida na concepção de que ela é essencialmente perpassada pelo político.

Ademais, historicamente, é possível perceber movimentos de subordinação política, econômica, cultural e social que resultaram na imposição direta de línguas sobre outras, propiciando uma espécie de hierarquia linguística, atingindo os falantes e incitando determinadas substituições linguísticas.

No que concerne a língua portuguesa falada no Brasil, ao longo dos últimos cinco séculos, essa passou por um processo contínuo de evolução. Essas transformações foram impulsionadas por diversos fatores, como a influência de outras línguas durante o período colonial, incluindo as línguas indígenas, africanas e das nações colonizadoras; além da convivência com as línguas dos imigrantes, como japoneses, italianos e alemães. A geografia e as necessidades locais também provocaram grande impacto moldando a língua em conformidade e as demandas de cada falante.

### Parte superior do formulário

Em contextos culturalmente variados, a língua portuguesa, apesar de sua origem colonial, frequentemente é percebida como uma “língua neutra”, desempenhando papel na formação de uma identidade nacional unificada. No entanto, como enfatizado por Severo,

[...] a natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc. (Severo, 2013, p. 7).

É fundamental ressaltar que não existe uma superioridade intrínseca entre as línguas. Cada língua é uma manifestação única da

expressão humana, com sua própria história, cultura e complexidade. Cada língua carrega consigo o conhecimento acumulado e a concepção de mundo de uma comunidade específica. A abordagem de superioridade linguística muitas vezes leva à marginalização, o que pode resultar na perda de tradições, identidades e perspectivas únicas. Em vez de buscar superioridade, deve-se promover a igualdade e o respeito por todas as línguas, reconhecendo que a diversidade linguística enriquece a sociedade e contribui para uma compreensão mais ampla e profunda da humanidade.

Nesse sentido, essas questões reforçam a indigência de se conjecturar um debate a respeito da importância da literatura digital em um contexto multilíngue, refletindo como essa combinação pode ser aproveitada de maneira eficaz, com foco na valorização da leitura literária, das várias línguas e na superação dos desafios linguísticos contemporâneos.

Portanto, a convergência entre o multilinguismo e a literatura digital, nesse contexto globalizado, apresenta potencial para promover a compreensão intercultural, a diversidade linguística e a difusão de narrativas inspiradoras. Esse casamento de elementos não apenas aprimora o campo cultural, mas também enriquece a sociedade como um todo, ao celebrar e compartilhar as riquezas multilíngues.

### **Desafios e oportunidades da educação multilíngue na era da literatura digital**

Na era digital, a intersecção entre a literatura e a educação multilíngue é um campo úbere para a exploração das diversas oportunidades e o encontro com inúmeros desafios que moldam o cenário contemporâneo.

A literatura digital, compreendendo obras literárias criadas, publicadas e acessadas, geralmente mediante dispositivos eletrônicos como computadores, tablets, *e-readers* e *smartphones*, *e-books*, hipertextos, blogs, redes sociais, entre outras formas de manifestação literária que aproveitam as possibilidades oferecidas pela tecnologia, transcende fronteiras linguísticas e geográficas, tornando-se uma ponte entre culturas e tradições literárias distintas.

Em um mundo caracterizado pela diversidade de línguas e culturas, a literatura digital atua como uma ponte que une narrativas em vários idiomas, permitindo que os sujeitos explorem novas formas de expressão e comunicação. À proporção que a tecnologia avança, ela não apenas rompe as barreiras do espaço e do tempo, mas também as barreiras linguísticas. Ela oferece um espaço onde palavras, imagens, hipertexto e multimídia podem se fundir, promovendo a compreensão e o diálogo entre pessoas de diferentes origens linguísticas.

Apesar do potencial enriquecedor da literatura digital em um cenário multilíngue, uma série de desafios significativos se apresenta. Um dos desafios mais prementes é a qualidade da tradução e da adaptação, visto que nem sempre é fácil transmitir nuances culturais e linguísticas em obras digitais que abrangem múltiplos idiomas. Além disso, a acessibilidade a conteúdo literário digital em várias línguas pode ser desigual, levando a disparidades na aquisição da informação e da cultura. A preservação da autenticidade cultural nas obras digitais, particularmente quando se traduzem narrativas de uma língua para outra, é uma questão bastante complexa. Mais um desafio é garantir que as tecnologias digitais sejam adequadamente adaptadas a diferentes idiomas e sistemas de escrita, considerando a diversidade linguística. Esses desafios exigem um esforço contínuo na promoção de normas de qualidade, na educação sobre heterogeneidade linguística e na inovação tecnológica para melhorar a experiência da literatura digital em um mundo verdadeiramente multilíngue.

Conforme é explorada a movimentação da literatura digital em um cenário multilíngue, torna-se evidente que a literatura, em todos os seus formatos, desempenha um papel fundamental e atemporal na construção de nossa identidade cultural e na comunicação entre as culturas. A literatura, no decorrer da história, tem sido um modo de expressão que transcende as barreiras linguísticas e oferece uma janela para as experiências, pensamentos e emoções de diferentes comunidades linguísticas. A literatura digital, nesse contexto, não é uma mera extensão da literatura convencional; é uma evolução que nos desafia a repensar como as palavras, histórias e culturas podem se entrelaçar no ambiente digital global.

Assim, ao explorar a importância da literatura, podemos compreender como a literatura digital, o cenário multilíngue desempenha um papel vital na preservação da diversidade linguística, no progresso da compreensão intercultural e na criação de novas formas de narrativa que ecoam a complexidade do mundo contemporâneo.

Na obra *Literatura: ontem, hoje, amanhã* (2018), Marisa Lajolo, trata da concepção de literatura, para isso recorre a vários trechos da ficção nacional, além de tratar da relação da literatura com o seu contexto histórico. Ela delinea projeções do que pode vir a ser literatura, tomando como base a influência das inovações tecnológicas. Lajolo convida o leitor a refletir sobre a circunstância de que a literatura não é mais um privilégio de poucos, já que ascendeu para a coexistência de espaços para a literatura convencional e clássica e, conseqüentemente, para as inúmeras modalidades que vão surgindo, argumentando que a literatura assumiu, na contemporaneidade, múltiplos suportes.

Segundo Cosson, literatura é palavra, e a experiência com a palavra carece construir e reconstruir humanidade nos indivíduos. Através dos múltiplos sentidos, conseguem-se maneiras de expressar aquilo que se deseja dizer e não se sabe como. De tal modo, a literatura suplanta os textos e ultrapassa a ação de decifrar as ideias de “pronto e acabado”. Sobre isso ele comenta que

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona com o mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Cosson, 2010, p. 29).

De acordo com o autor, é necessário conhecer um instrumento para aprender a tocá-lo. É dessa forma que o autor ressalta a importância de praticar e manusear constantemente as mais variadas formas de literatura. Sua construção, comenta ele, somente se consolida quando o sujeito experimenta conhecer os diversos textos, nos mais variados suportes que lhes são apresentados e pensar nas diferentes possibilidades de interação e conhecimento.

Nesse sentido, Antonio Candido, corrobora afirmando que a literatura educa sem aprisionar o leitor ao texto. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (Candido, 2011, p. 84-85).

Candido defende o direito de todos à literatura, fundamentado no princípio de que a fabulação é uma necessidade basilar do ser humano e na convicção sobre o enriquecimento produzido em cada indivíduo pela leitura. O autor se concentra na realidade do Brasil e mostra as relações entre o processo de modernização e a interação social.

Nesse sentido, ao se falar em literatura como direito vale destacar a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também conhecida como Declaração de Barcelona (DB) é um documento datado de junho de 1996, pela UNESCO e outras organizações não governamentais, e no âmbito das línguas ameaçadas de extinção, buscou assegurar a possibilidade de “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária, justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social”, segundo consta na sua Introdução.

Os direitos linguísticos são direitos individuais e direitos coletivos, exatamente na mesma proporção, assegurados por decisões e ações políticas que contemplam esse seu duplo caráter. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que o direito ao uso individual e coletivo das línguas tem feito parte em diferentes acordos, declarações internacionais e constituições.

Por um longo período a ideologia predominante foi a de que a homogeneidade linguística asseguraria a unidade nacional, portanto, sendo necessário optar por uma única língua oficial e de representação social. Deste modo, consoante a disparidade de línguas e suas variações iam surgindo e não correspondiam à oficial, eram consideradas um “entrave” para o avanço nacional, promovendo a discriminação e a exclusão social.

Nesse sentido, sabendo que as barreiras linguísticas ampliam os problemas de desigualdade e injustiça social, acabando por legitimar não só a superioridade das línguas dominantes e seu valor simbólico de adequação

à sociedade moderna, bem como os processos sócio-históricos e sociopolíticos de dominação colonial e pós-colonial, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, enquanto dispositivo político de combate à discriminação linguística, é o documento que assevera que “para garantir a convivência entre comunidades linguísticas é necessário encontrar princípios de caráter universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas”.

A respeito da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos vale destacar que aspectos relevantes quando afirmam que

#### **“Artigo 7.º**

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções. 2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

#### **Artigo 8.º**

1. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais.

2. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua.”

Vê-se, portanto, que o desenvolvimento humano e sua expressão na língua materna são evidências de um contínuo processo de herança, apreciação e legado dos recursos que sustentam uma vida digna e de qualidade. Funcionando como uma ferramenta de conexão entre as gerações presentes e futuras, essas expressões linguísticas requerem uma construção constante e a preservação dos alicerces culturais, tanto materiais quanto imateriais, que serão transmitidos às próximas gerações.

Segundo dados da Comissão Nacional da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – 2021–, promover o uso da língua materna é, precisamente, promover concomitantemente o acesso à educação para todos e a disseminação das culturas em toda a sua diversidade. É necessário ressaltar e enaltecer a diversidade linguística e o multilinguismo, patrimônio admirável da humanidade na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades.

Em meio a uma tumultuada pandemia, em fevereiro de 2021, a UNESCO celebrou, apesar da crise que o mundo vivenciava, o dia Internacional da Língua Materna. Segundo o órgão, essa ocasião era relevante, pois representava o período em que as desigualdades educacionais estavam se ampliando de todos os lados, considerando que “1,5 milhões de alunos que se viram privados das suas salas de aula no auge da pandemia, demasiados ficaram sem soluções de ensino à distância acessíveis”. Assim, trouxeram como tema anual de 2021 “Promover o multilinguismo para a inclusão na educação e na sociedade”.

Conforme a UNESCO, o órgão tem respaldado abordagens educacionais multilíngues como base nas línguas maternas, visando aprimorar a qualidade da educação e a promoção da compreensão intercultural. Conforme Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO, em entrevista ao Correio da UNESCO - online- 2018,

Nelson Mandela uma vez disse que ‘se você fala com um homem em uma língua que ele entende, o que você diz chega até sua mente. Se você fala na língua dele, o que você diz chega até seu coração.’ A abordagem que envolve tanto a mente quanto o coração é fundamental para facilitar a aprendizagem eficaz.

Ainda segundo Azoulay, atualmente, o multilinguismo tornou-se mais comum devido à crescente mobilidade humana e à ubiquidade das comunicações multimodais e instantâneas. Ela destacou que o formato do multilinguismo está em constante evolução, influenciado pela globalização e pela digitalização. Entretanto, enquanto algumas línguas têm ganhado es-

paço no diálogo entre países e comunidades, muitas línguas minoritárias e indígenas estão enfrentando ameaças à sua sobrevivência.

As políticas linguísticas eficazes buscam garantir que todos os indivíduos tenham a chance de aprender em sua língua materna, permitindo que alcancem seu pleno potencial na educação. Isso é fundamental para a inclusão e a isonomia de oportunidades. Além de estimular a habilidade em diversas línguas, as políticas linguístico-literárias visam desenvolver letramentos múltiplos. Isso envolve a capacidade de compreender e analisar outros textos em diferentes contextos e idiomas.

Assim, mais uma vez, retorna-se à questão do acesso à literatura influenciado pelos meios pelos quais ela é disseminada. A tecnologia tem desempenhado um papel crucial na diversificação dos métodos e formatos de divulgação. Desde a publicação de livros até as comunicações instantâneas, o fator central em todo esse processo sempre são os indivíduos. Dessa forma, a literatura digital assume um papel eficaz para a transmissão de ideias, conhecimentos e mensagens.

Em *A máquina está a serviço de quem?* Freire (1984) afixa que a tecnologia é uma das “grandes expressões da criatividade humana” e que “o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana”. Dessarte, para efetivamente explorar o potencial positivo das abordagens multilíngues nesse mundo tecnológico, é imperativo garantir que sua aplicação seja direcionada em prol da humanidade, respeitando integralmente a dignidade e os direitos humanos. Observa-se que a apreensão de Freire quanto às tecnologias não destacava o recurso ou o instrumento em si, todavia, as ações humanas, políticas e ideológicas que estavam por trás do cenário. Ele defendia que os computadores e as tecnologias, ao contrário de reduzir, poderiam ampliar a competência crítica e criativa dos sujeitos.

Essa confluência entre literatura, tecnologias digitais e multilinguismo representa um território complexo e desafiador e vem ganhando destaque no contexto contemporâneo. O avanço tecnológico e a crescente globalização têm transformado profundamente o panorama literário e linguístico, abrindo novas portas para a diversidade cultural e exploração de narrativas multilíngues.

Nessa linha de raciocínio, Bauman (2005) observa que os avanços tecnológicos abriram caminho para a interação entre pessoas de qualquer local do mundo. A internet, em particular, consente a exploração de identidades variadas em ambientes como chats, bate-papos e múltiplos aplicativos, nos quais os participantes têm a perspectiva de adotar identidades diferentes, experimentando, lendo e vivenciando conhecimentos que envolvem a incorporação de novos estilos, culturas ou identidades.

A literatura digital representa uma janela para diferentes culturas e perspectivas. Todavia, o grande desafio reside em garantir que ela seja inclusiva e abrangente, refletindo a pluralidade do coletivo. Incentivar a apreciação da literatura em díspares línguas pode enriquecer a experiência de leitura, representar a experiência de variedade de vozes e conhecimentos. Além disso, desenvolver uma prática que aborde a literatura digital no cenário multilíngue requer compromisso e políticas educacionais que incentivem a diversidade linguística e a competência digital, proporcionando recursos e apoio adequados.

O multilinguismo por si só já constitui uma resposta às realidades desse mundo cada vez mais globalizado. Nesse sentido, torna-se fundamental uma educação multilíngue a fim de buscar o estímulo da fluência em várias línguas utilizando-se das tecnologias, reconhecendo que a diversidade representa habilidades essenciais no século XXI, assim como a destreza tecnológica. No entanto, equilibrar o cenário multilíngue com o imperativo de proficiência na língua materna e as tecnologias é um desafio significativo. É fundamental criar, respeitar e tornar efetivo políticas públicas que respeitem os contextos sociais e suas individualidades, campos de saberes e de aprendizado, porém sempre para despertar o respeito a diversidade linguística.

A literatura digital, na era contemporânea, emerge como uma poderosa aliada na promoção e fortalecimento do multilinguismo. Ela desempenha um papel crucial ao derrubar barreiras linguísticas e ao facilitar a interação entre diferentes línguas e culturas, contribuindo para o enriquecimento multilíngue, oferecendo a alternativa de criar e compartilhar obras que incorporam várias línguas. Autores podem explorar a riqueza das línguas em suas criações literárias, permitindo que leitores de diferentes origens linguísticas

se envolvam com narrativas multilíngues. Essas obras podem estimular o interesse na aprendizagem de novas línguas e proporcionar a valorização e estima de diferentes culturas.

Tem-se ainda os projetos de tradução colaborativa na literatura digital que envolvem comunidades de tradutores e entusiastas de diferentes línguas que trabalham juntos para tornar obras disponíveis. Isso não apenas torna a literatura mais acessível, mas também reforça a conexão entre línguas e culturas. Além disso, a literatura digital permite que escritores explorem a hibridização de línguas, misturando elementos de várias línguas em suas obras. Isso não só oferece uma plataforma para a expressão criativa, mas também reflete a diversidade linguística que caracteriza muitas sociedades multilíngues. Essa expressão criativa pode contribuir para a preservação e revitalização de línguas minoritárias.

Além disso, a literatura pode servir como uma ponte para aprofundar a aptidão em línguas adicionais, pois os textos literários desafiam frequentemente os leitores a explorar novos vocabulários e estruturas linguísticas. Como exemplo de recurso tecnológico possível de auxiliar nesse mundo virtual e metalinguístico no viés da literatura é o site <https://www.tocalivros.com>, que disponibiliza também na versão gratuita um grande acervo de obras, em diversos idiomas, como biografias e memórias, literatura e ficção, filosofia e tantos outros. De tal modo, computadores, *notebooks*, *kindle*, *tablets*, plataformas e celulares são ótimos recursos de promoção do saber e de experiências, possibilitando aos leitores de texto desenvolver novas línguas e novas culturas.

Dessa forma, a literatura digital oferece uma oportunidade para envolver os sujeitos em discussões que abordam culturas, valores e ideologias, capacitando-os a compreender e estabelecer conexões entre as informações e seus respectivos contextos. Isso contribui para a expansão de indivíduos críticos e conscientes, como enfatizado por Zilberman (2009). A autora argumenta que a função da literatura não se atém apenas ao aprimoramento das habilidades de leitura, mas também abrange o enriquecimento cultural e social.



## Últimas reflexões

Percebe-se que a literatura ganhou outras possibilidades de existência quando associada as tecnologias digitais, pois consentiu comportamentos que conduziram às navegações em um oceano de conexões. Ademais, vale destacar que à literatura e as suas novas formas de acesso através das tecnologias digitais representam importantes instrumentos de quebra de paradigmas a respeito da historicidade da leitura e sua função, já que se tornou um processo dinâmico, uma atividade interativa dialógica entre texto, leitor e autor, a qual se atinge numa específica conjuntura histórica, social, cultural e política.

Hoje, a interação com indivíduos de díspares nacionalidades e, portanto, que falam línguas nativas distintas, está ao alcance de um simples toque, seja mediante dispositivos móveis, das redes sociais ou de aplicativos. Assim, ao passo que a literatura digital continua a evoluir, seu papel na promoção do multilíngue só se tornará mais relevante e impactante para a sociedade e a literatura.

À proporção que “navega-se” nas águas profundas e multifacetadas da literatura digital conectadas ao cenário multilíngue, certamente encontrar-se-á um elo valioso entre culturas, idiomas e pessoas. A literatura digital transcende barreiras, celebrando a diversidade linguística e promovendo a compreensão global. Ela desafia a repensar a maneira como se conta histórias, como se transmite conhecimentos e explora as complexidades da experiência humana em um mundo cada vez mais interconectado.

Nessa perspectiva, a literatura digital não apenas preserva as línguas e as tradições, mas também as renova e reimagina, proporcionando um espaço onde a inovação e a criatividade linguística podem florescer. Como ponte entre os idiomas e culturas, a literatura em um cenário multilíngue vai além da mera expressão artística; é um instrumento poderoso para a constituição do entendimento recíproco e do fortalecimento da identidade global.

## Referências

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

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CEALE. CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **DICIONÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO: MULTILINGUISMO**. FaE/UFGM. ED 50. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/dicionario-de-alfabetizacao-multilinguismo.html>. Acesso em: 15 de out. de 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

GUIMARÃES, E. **A Língua Portuguesa no Brasil**. Ciência e Cultura. São Paulo: SBPC, 2005.

NUEVO, Graciela Natalia. *Efeitos da experiência multilíngue no processamento de orações relativas ambíguas em espanhol L3 e Português L1*. **Dissertação** de mestrado em estudos da linguagem. Porto alegre, 2018.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. OMS/Genebra, 2002. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>.

OXFORD LANGUAGES. **Dicionário de português da Google**. Disponível em: <https://languages.oup.com/portuguese-dictionary-content>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Florianópolis – SC, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YRbt-MdqmCWxKjtn8SQWGmHj/?format=pdf&lang=pt>.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona-Espanha, 1996.

UNESCO. **Dia Mundial da Língua Portuguesa**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/commemorations/portuguese-language-day>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.



## REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM DIFERENTES VERSÕES DA PEÇA “ANFITRIÃO” NO BRASIL COLÔNIA E SUA RELAÇÃO COM A HISTORIOGRAFIA DE RONALDO VAINFAS

Alysson Ramos Artuso

**Resumo:** O artigo realiza uma análise comparativa das representações da mulher em diferentes versões da peça “Anfitrião”, de Plauto, em especial nas versões de Camões e Antônio José da Silva na época do Brasil Colônia. Trata-se de uma comédia sobre o mito de nascimento de Hércules, mas que se desenrola em torno de temas como relações de poder, violência, estupro e adultério. O estudo explora as nuances das personagens femininas, suas interações com os elementos sociais e históricos das respectivas épocas de escrita de peças e como essas representações dialogam com as pesquisas de Ronaldo Vainfas sobre a posição da mulher na sociedade colonial brasileira. As diferenças entre as versões da peça são examinadas em relação à visão social da mulher, da traição, da punição e de formas de resistência feminina. Por fim, o trabalho busca contribuir para um entendimento mais abrangente das mudanças culturais e sociais ao longo dos séculos, através da lente da literatura e de suas interações com a realidade histórica.

**Palavras-chave:** Gênero. História. Sociedade. Teatro.

### FEMININE REPRESENTATIONS IN DIFFERENT VERSIONS OF THE PLAY “AMPHITRYON” IN COLONIAL BRAZIL AND THEIR RELATIONSHIP WITH RONALDO VAINFAS’S HISTORIOGRAPHY

**Abstract:** This article conducts a comparative analysis of the portrayal of women in various versions of the play “Amphitryon,” written by Plautus, focusing on the interpretations by Camões and Antônio José da Silva during the era of Colonial Brazil. The play revolves around the myth of Hercules’ birth and delves into themes such as power dynamics, violence, rape, and adultery. The study delves into the intricacies of female characters, their interactions with the social and historical elements of the periods in which the plays were written, and how these depictions engage with Ronaldo Vainfas’s research on the role of women in colonial Brazilian society. The variations among the play versions are examined in relation to the societal view of women, betrayal, punishment, and forms of female resistance. Ultimately, this work aims to contribute to a broader understanding of cultural and social changes over the centuries, through the lens of literature and its interactions with historical reality.

**Keywords:** Gender. History. Society. Theater.

## Introdução

A interface entre literatura, história e sociedade oferece uma oportunidade de examinar interações histórico-sociais complexas. Para Antonio Candido (2006), as obras literárias estão conectadas às sociedades em que foram produzidas e às sociedades em que são consumidas, funcionando não só como mediadores entre autores e públicos, mas entre ambos e as realidades sociais que experimentam. Dessa forma, após alguns cuidados metodológicos, é possível destacar ou recuperar elementos históricos ou sociológicos a partir da literatura.

Esta é a linha de análise do presente artigo, que aborda a visão social da mulher na historiografia brasileira a partir do trabalho de Ronaldo Vainfas (1997), em especial do capítulo Patriarcalismo e misoginia. Faz-se uma comparação da descrição historiográfica com o papel da mulher em duas versões da peça clássica *Anfitrião*, de Plauto, escritas por autores de diferentes períodos do Brasil Colônia: Camões, no século XVI, António José da Silva, O judeu, no século XVIII.

A escolha da obra *Anfitrião* não é mera coincidência, pois a trama oferece um terreno fértil para a exploração das dinâmicas de gênero ao oferecer quase meia centena de traduções e versões ao longo do tempo (GONÇALVES, 2017). Ao analisar diferentes representações da personagem feminina principal, Alcmena, nas versões de autores como Camões no século XVI e António José da Silva, conhecido como O judeu, no século XVIII, exploramos a evolução das perspectivas sobre a mulher, o adultério, a punição e a resistência feminina ao longo dos séculos.

O artigo busca, portanto, explorar essa interface, investigando a visão social da mulher na historiografia brasileira e sua representação em duas versões da peça clássica “*Anfitrião*”. A abordagem de Vainfas (1997) nos permite compreender relações de gênero como parte de sistemas de poder e controle social.

A estrutura do artigo se inicia pela relação história e literatura, seguida por uma base historiográfica do patriarcalismo e misogenia no Brasil Colônia a partir de trabalhos de Luiz Mott, Laura de Mello e Souza e Ronaldo Vainfas, com foco no último. Na sequência, é apresentada a peça *O Anfitrião*, de Plauto

e duas versões dos séculos XVI e XVII, traçando-se paralelos entre o relatado por Vainfas ao estudar a história do Brasil e como os dramaturgos inseriram as questões de visão social da mulher, adultério, punição e resistência feminina em suas peças Anfitrião.

## História e Literatura

A relação entre História e Literatura tem sido discutida por longo tempo, explorando o caráter ficcional e a construção narrativa. Esta interação levanta questionamentos sobre o caráter ficcional ou histórico de um texto, dada a presença do real e do fictício em ambos os campos. Wolfgang Iser (1999), por exemplo, propõe uma relação tríplice, na qual o real, o fictício e o imaginário se entrelaçam, formando uma teia na qual a realidade repetida no texto se torna um signo, impulsionando a criação do imaginário. A literatura, assim, não apenas relata, mas também revela o sujeito social dos eventos através de personagens ficcionais.

No presente trabalho, nos interessa também a discussão entre análise literária e sócio-histórica. O cientista social, por exemplo, pode ressaltar algum elemento da realidade para estudá-la e observar suas relações nos textos produzidos por uma sociedade, como os textos literários. Para Candido (2006, p. 12),

Nada mais importante para chamar a atenção sobre uma verdade do que exagerá-la. Mas também, nada mais perigoso, porque um dia vem a reação indispensável e a relega injustamente para a categoria do erro, até que se efetue a operação difícil de chegar a um ponto de vista objetivo, sem desfigurá-la de um lado nem de outro. É o que tem ocorrido com o estudo da relação entre a obra e o seu condicionamento social, que a certa altura do século passado chegou a ser vista como chave para compreendê-la, depois foi rebaixada como falha de visão, – e talvez só agora comece a ser proposta nos devidos termos. Seria o caso de dizer, com ar de paradoxo, que estamos avaliando melhor o vínculo entre a obra e o ambiente [...].

Nesta linha de raciocínio do sociólogo, a análise de uma obra literária frequentemente evidencia dimensões sociais claras, como referências a

lugares, modas, usos e manifestações de atitudes de grupos ou classes. Contudo, tais indicações, embora essenciais para estudos históricos ou críticos, não são suficientes para definir plenamente o caráter histórico ou sociológico de uma análise. O ponto crucial reside no sentido social simbólico presente nas interações, sejam elas literárias ou sócio-históricas.

Tal abordagem não meramente coloca o elemento social como referência externa para identificar épocas ou sociedades, nem o limita a um contexto histórico. O fator social se torna um construto intrínseco à própria criação artística, analisado no nível explicativo em vez de ilustrativo. Nesse contexto, transcende-se a periferia da sociologia ou da história, chegando a uma interpretação estética que assimila a dimensão social como um componente da arte literária. A arte, portanto, pode revelar modos de pensar, agir e se relacionar ao longo do tempo, como se pretende mostrar no presente trabalho, abordando o caso de duas versões de *O Anfitrião* da época colonial brasileira em relação à temática do patriarcalismo e da misoginia.

### **Patriarcalismo e Misoginia no Brasil Colônia**

A historiografia brasileira que trata da sexualidade encontra-se fundamentada por um tripé de pesquisadores no campo de estudos da história cultural composto por Luiz Mott, Laura de Mello e Souza e Ronaldo Vainfas. As principais fontes do trio são as inquisitoriais, dedicando atenção a micro-história de indivíduos ordinários e singulares.

Luiz Mott (1988), na obra *O sexo proibido*, declara ser esta a “primeira tentativa de sistematização dos documentos relativos aos crimes sexuais e heresias morais perseguidos pelo Santo Ofício em Portugal e no Brasil.” (p. 12). A compreensão da sexualidade é subsequentemente investigada através da análise dos métodos de repressão empregados pela Inquisição, percorrendo práticas sexuais entre pessoas escravizadas na África e nas Américas, com especial ênfase no âmbito homossexual. Além disso, emerge como um tema proeminente a consideração da virgindade de Virgem Maria.



Mott também amplia a discussão ao focar a identidade sexual e a diversidade sexual ao longo da história brasileira. Sua pesquisa destaca lutas e desafios enfrentados pela comunidade LGBTQ+ ao longo do tempo, lançando luz sobre as experiências muitas vezes marginalizadas na historiografia tradicional e complementando as investigações de Souza e Vainfas, mais focadas nas relações heteroafetivas e com destaque para o papel da mulher.

Laura de Mello e Souza (2009), por sua vez, buscou desvendar complexidades das relações de gênero, examinando a interseção entre a moralidade sexual, as instituições religiosas e o cotidiano das pessoas. Em "O diabo e a terra de Santa Cruz", de 1986, a autora aborda, entre outros, a associação de práticas poligâmicas indígenas americanas a atos demoníacos no Brasil Colônia. Grande ponto de destaque, no entanto, é o sobre gênero e sexualidade a partir da relação entre mulheres e a feitiçaria. Entre outros, Souza revela como as normas e os valores sociais moldaram o comportamento sexual e, conseqüentemente, a vida das mulheres, retratando a mulher como um elemento central no tecido social da época.

Também Ronaldo Vainfas (1997) busca desvendar as complexidades da sexualidade feminina e seu papel na sociedade patriarcal. Em sua obra "Trópico dos Pecados", o autor empreende uma exploração abrangente de temas relacionados à sexualidade no contexto colonial brasileiro, abordando assuntos como concubinato, bigamia, controle das moralidades e repressão das sexualidades heterodoxas.

Entre os aspectos tratados por Vainfas, dois merecem destaque particular: o patriarcalismo e a misoginia. A análise desses temas ocorre no contexto do casamento, um elemento central da estrutura social e das relações de gênero no período colonial. Através de sermões proferidos pelo Padre Antônio Vieira, processos judiciais relacionados ao adultério e fontes inquisitoriais, Vainfas ilumina a anulação social da mulher e sua demonização, fundamentadas em preceitos religiosos. Uma questão crucial que emerge é a forma como o patriarcalismo moldou o entendimento coletivo da mulher como um ser subjugado, cuja virtude estava atrelada à sua submissão ao papel de esposa e mãe.

O adultério, a bigamia e as complexas redes de sociabilidade entre mulheres emergem como elementos-chave da pesquisa de Vainfas. É através dessas redes que se forjaram ações de rebeldia e cumplicidade, oferecendo um vislumbre das resistências silenciosas que as mulheres teciam dentro das estruturas patriarcais restritivas. O autor destaca como tais ações revelam a busca por autonomia e agência dentro de um sistema que, de outra forma, as marginalizava e as condenava à invisibilidade.

Em especial no capítulo “Patriarcalismo e misoginia”, Vainfas trata da família e da ordem patriarcal, de saberes eruditos e costumes populares acerca de casamento, e atos de rebeldia e cumplicidade no mundo feminino.

Esse olhar para os indivíduos traz argumentos para questionar algumas conclusões de autores de prestígio na historiografia brasileira. Em especial, para se repensar a história das famílias no Brasil Colônia de Gilberto Freyre. Em síntese, Vainfas mostra que a família patriarcal de Freyre, entendida como uma família numerosa, com o núcleo acrescido de filhos, criados, parentes, agregados, escravos, concumbinas, filhos ilegítimos, etc., está, no máximo, restrita ao contexto dos latifúndios escravocratas dos estados da Bahia e Pernambuco. O autor também identifica um exagero no papel da submissão da mulher, além de uma generalização indevida.

Vainfas recorre a dados de outras pesquisas, como as de Eni de Mesquita Samara, para reforçar seu argumento. Samara (1983) verificou, por exemplo, que apenas 26% dos domicílios paulistas eram patriarcais ou de famílias extensas. Após abordar as estruturas domiciliares, o capítulo se volta à sujeição da mulher, novamente contrastando com Freyre quanto ao poder de mando dos homens (*pater familias*). Em seguida, o discurso de clérigos e os relatos inquisitoriais são retomados para mostrar a associação moral e religiosa, por exemplo, nos sermões do Padre Antônio Vieira demonizando a mulher ou os diversos casos de bigamia destacados para reforçar um papel social da mulher à espera do marido, mesmo viajante e desaparecido.

Atos de resistência relativos à sexualidade e ao matrimônio fecham o capítulo. Vainfas mostra redes de sociabilidade feminina, com parentes e amigas combinando versões ou servindo de álibi para atos e comportamentos que pode-

riam ser vistos, por aquela sociedade, como questionáveis. Também as “práticas mágicas” são objeto de estudo, com simpatias e uma espécie de fármacos que ressaltam o papel ativo da mulher em buscar seus objetivos, como a conquista amorosa de uma pessoa.

Enquanto cada pesquisador traz enfoques distintos, suas investigações convergem para uma compreensão mais profunda das interações entre poder, gênero, religião e identidade na construção da história da sexualidade no país. Para os propósitos deste trabalho, contudo, nos concentraremos na obra de Vainfas para estabelecer relações com obras literárias produzidas em português durante o período do Brasil Colônia. Em especial, vamos tratar do patriarcalismo e da misoginia a partir do tema do casamento, da religião e de formas de resistência femininas, incluindo as redes de sociabilidade das mulheres, nas quais se constrói ações de rebeldias e cumplicidades, são os principais objetos de interesse.

### **Anfitrião, de Plauto**

A comédia “Anfitrião”, escrita por Plauto em 206 a.C., emerge como uma intrincada obra que se desenrola a partir do mito do nascimento de Hércules. A trama, com quase meia centena de versões conhecidas, ressoa com a complexidade humana e divina, incluindo a reflexão sobre os caprichos dos deuses e sua influência direta sobre a vida dos mortais. Plauto, no prefácio de sua obra, admite que sua versão também é derivada de uma peça grega, sublinhando assim a rica tradição e intercâmbio cultural subjacentes.

Na trama, encontramos Anfitrião, um general tebano prestes a partir para a guerra junto com seu servo, Sósia, deixando sua esposa, Alcmena, sozinha em casa por um dia. O ardor sexual do deus Júpiter é despertado, e ele decide aproveitar a oportunidade para se relacionar sexualmente com Alcmena. Júpiter adota a forma de Anfitrião e conta com a colaboração do deus Mercúrio, que assume a aparência de Sósia.

A transfiguração divina engana Alcmena, que acredita ter compartilhado uma noite com seu marido, momentaneamente desertor de suas obrigações militares. É nessa noite que a concepção de Hércules ocorre. Ao retornar da

batalha, Sósia encontra sua réplica por Mercúrio, desencadeando uma série de eventos tragicômicos, incluindo confusões de identidade e episódios de tortura e espancamento impostos a Sósia por Mercúrio. O retorno posterior de Anfitrião também leva a diálogos cômicos e dramáticos, enquanto o tebano acusa Alcmena de adultério e a ameaça de morte. No desfecho, Júpiter revela que foi um ardil seu para que ele satisfizesse suas paixões por Alcmena, convencendo Anfitrião que ela não merece punição e Anfitrião chega a se sentir lisonjeado com o episódio.

Embora cômica, a trama revela elementos trágicos intrincados. Um dos pontos cruciais é a exploração da humanidade como objetos da satisfação divina, com deuses que podem invadir suas casas e lhes enganar, agredir, torturar e estuprar. A ironia trágica atinge seu ápice ao considerarmos que são justamente aos deuses que os humanos veneram religiosamente, pedem proteção e fazem preces para obter conforto e desejar que nada de mal lhes aconteça. Ao fim, só lhes resta aceitar – e até se orgulhar, pedindo aplausos à Júpiter como faz o Anfitrião de Plauto – de terem sido eles a receberem os deuses. Embora de maneira muito distinta do cristianismo, é a dimensão religiosa manipulando e explorando os mortais de maneira profunda.

### **Auto dos Anfitriões, de Camões**

A versão de Camões para O Anfitrião foi publicada em 1587. Trata-se de uma versão repleta de ecos do trovadorismo, em que os deuses têm sentimentos mais humanizados e trovadorescos, como a coita, o sofrimento de amor de Júpiter por Alcmena, e os códigos de comportamento do amor cortês. Quando acusada por Anfitrião, a Alcmena de Júpiter chama sua escrava, esposa de Sósia, para se defender da acusação de adultério. Afinal, a criada testemunhou que Anfitrião e Sósia estiveram em casa na noite anterior, sem saber que eram os deuses transfigurados.

Este é um primeiro ponto de contato com Vainfas, que evidencia ser corrente a prática de defesa e resistência de uma mulher testemunhar em prol de amigas perante a Inquisição “para defenderem amigas contra situações perigosas” (VAINFAS, 1997, p. 134).

Nisso, a peça também mostra o quanto tradicional é a figura do homem que sente sua honra manchada e, por isso, ameaça ou mesmo pune a esposa. Um exemplo no texto de Vainfas é o de Catarina Rodrigues “casada havia mais de 30 anos e mãe de 15 filhos [que] foi brutalmente ferida ‘nas partes vergonhosas’ pelo marido ciumento, o qual tanto a ‘rasgou’ que parecia querer-lhe ‘tirar a madre para fora’” (VAINFAS, 1997, p. 131).

Mais um destaque é a última cena em que Alcmena tem voz direta: uma conversa com Júpiter, que na forma de Anfitrião, busca acalmá-la das acusações recém feitas pelo Anfitrião mortal. O argumento subjacente é que um amor excessivo entre eles resultou em confusão dos sentidos e da mente, originando os enganos. No terço final da peça, Júpiter, Sósia, Mercúrio e Anfitrião terão mais momentos cômicos até que tudo seja revelado. Mas vejamos como é ilustrativa do papel da mulher a última fala de Alcmena na peça: “Perdoo, e peço perdão/de lhe não ter perdoado (CAMÕES, 2014, p. 179)”. A partir de então ela estará ausente do palco, em uma importante diferença em relação à obra de Plauto, onde a voz feminina era mais ouvida.

Outro ponto de Vainfas (1997) também pode ser retomado com essa finalização de Alcmena. Para o historiador brasileiro, as opções da mulher, ainda mais no início do Brasil Colônia, se reduziam ao casamento ou à clausura do convento. O casamento se constituía como uma instituição quase compulsória, com a sujeição das mulheres aos desejos e arbítrios dos maridos. Tais nuances e ressonâncias histórico-sociais também estão presentes na representação da mulher e das relações de poder na peça, permitindo um diálogo significativo com as perspectivas oferecidas por Vainfas em sua análise da resistência feminina perante a inquisição e as opções limitadas disponíveis para as mulheres na sociedade da época, com frequência tendo que aceitar os desígnios religiosos ou maritais.

### **Anfitrião ou Júpiter e Alcmena, de Antônio Jose Da Silva**

Em 1736, o carioca Antônio Jose da Silva publicou em Lisboa a sua versão de Anfitrião. Era o período da Inquisição e ele próprio foi preso, pela quarta vez, em 1737 acusado de judaísmo e morto na fogueira em um auto de

fé dois anos depois. Assim, embora batizado católico, Antônio Jose da Silva ficou conhecido também como O Judeu. Alinhado com sua biografia, sua versão de Anfitrião ressalta a incapacidade do ser humano em resistir aos desígnios dos poderosos, sejam eles os deuses no caso da peça, ou as instituições sociais em sua biografia.

Para os propósitos da presente análise, uma mudança fundamental em relação às versões de Plauto e Camões é proeminência de Juno, esposa de Júpiter, que se torna uma personagem presente e relevante na trama. Juno confere maior complexidade e poder às figuras femininas, conferindo-lhes mais ação e cumplicidade na resistência aos arbítrios de Júpiter e Anfitrião.

A engrenagem desse estratagema inicial é delineada por Íris, outra deusa, com o objetivo de revelar os intentos dos deuses masculinos e da própria Juno combater o adultério do marido. Diálogos entre as personagens explicitam suas intenções e conexões, como a declaração de Juno de reconhecer o mal que está sendo imposto às personagens femininas, mas com a intenção de retribuí-lo posteriormente: “O tempo nos dará ocasião para a vingança” (SILVA, 1957, p. 278). Os diálogos são esclarecedores da relação solidária e cúmplice das mulheres, como em uma resposta de Alcmena à deusa: “Bem hajjas, Felizarda, que sentes as minhas ofensas como propriamente tuas.” (p. 283).

No entanto, em que pese Juno ter ajudado Alcmena a se proteger da ira de Anfitrião, o plano das mulheres é frustrado e a própria Juno se resigna e abre mão de confrontos diretos: “temo que Júpiter, irado, intente outros absurdos maiores”, mas não sem desistir de um futuro revide: “pois vingar-me-ei dissimulando a dor, para publicar o estrago” (p. 284).

Vainfas comenta explicitamente sobre as redes de proteção femininas (e familiares) do período que

se aproveitavam da Inquisição para delatarem homens [...] em matéria de vingança, a jovem Maria Grega seria realmente exemplar: havia dois anos casada com o ex-alfaiate Pero Dominguez, porém “afeiçoada” ao mameluco Francisco Correa, resolveu acusar o marido de só a possuir em cópulas sodomíticas, mancomunando-se com irmã, pai e outros parentes, o que levaria o infeliz marido à prisão e ao processo inquisitorial (VAINFAS, 1997, p. 134).

É crucial reconhecer que essas estratégias de proteção, resistência e vingança não eram garantia de sucesso para as mulheres. Como exemplificado na peça de Antônio José da Silva, em muitas ocasiões, os planos retaliatórios eram postergados ou mesmo frustrados. Tais dinâmicas podem ter influenciado a construção social da mulher na Brasil Colônia, caracterizando-as como habilidosas em estratégias e conluios. Essa visão negativa da mulher, cheias de estratégias e mancomunicações, como descrita pelo padre Antônio Vieira, que a considerava provocadora do Pecado Original. Sendo assim, seriam justificáveis as desconfianças e hostilidades em relação a mulher.. De acordo com Vainfas (1997, p. 132), essa hostilidade tornou-se cada vez mais presente na Península Ibérica, “entronizando-se nos códigos civis e nas práticas sociais a partir do século XV, alimentada por uma misoginia popular tradicionalmente zelosa da fidelidade conjugal”.

Temos, então, cerca de 150 anos depois da versão de Camões, Silva incluindo em sua obra a figura poderosa de Juno e a dinâmica de resistência feminina na peça converge para o argumento de Vainfas sobre o entrelaçamento da vida das mulheres e as estruturas de poder. Ilustra-se, assim, com a literatura dramática as percepções de gênero e as realidades sociais ao longo do tempo, resgatando-se elementos históricos ou sociológicos a partir de obras literárias.

### **Considerações finais**

Desde a obra original de Plauto, é notório que a figura da mulher frequentemente carrega culpa, mesmo quando não tem conhecimento do evento que resultou em sua suposta transgressão. Alcmena, por exemplo, acreditava estar envolvida com seu esposo, não ciente de que estava cometendo adultério. Esse padrão também se estende a esposas de maridos viajantes ausentes por longos períodos no período colonial. Por vezes, elas se casavam novamente por acreditarem que seus esposos haviam falecido, não por intenção de praticar a bigamia. Ainda assim, chegavam a ser condenadas como expõe Vainfas (1997).

Além disso, a traição não era igualmente punida para homens e mulheres. O homem (ou Júpiter, nas peças) não é ameaçado a uma condenação por trair, apenas a mulher. Nas palavras de Vainfas (1997, p. 132), “as leis portuguesas contra o adultério feminino eram das mais rigorosas no limiar do século XVI: não cogitavam punir os maridos infiéis, salvo se dormissem com mulheres casadas, e limitavam-se a determinar em que casos a adúltera devia ou não morrer por sua traição.” Alcmena era uma mulher casada, mas na dramaturgia Júpiter é um deus e ela e Anfitrião são meros mortais, o que isentaria Júpiter de qualquer crime de modo equivalente à ausência de punição em adultérios cometidos com mulheres casadas de classes sociais mais baixas do que o adúltero.

As comparações empreendidas neste estudo partem da premissa de que a posição social das mulheres exerceu influência nas personagens e trama das duas versões de “Anfitrião” abordadas. Através desse prisma, foi possível estabelecer paralelos significativos com as investigações de Vainfas. Tais paralelos poderiam ser enriquecidos pela análise da recepção das obras *O Anfitrião* em suas épocas e da eventual fortuna crítica da peça em torno de visões da mulher, do adultério, da punição e da resistência.

Também não se pode deixar de considerar, de acordo com Candido (2006), que a literatura também pode ser uma lente através da qual podemos examinar as realidades sociais que envolvem tanto a criação quanto a apreciação das obras. Nesse contexto, as obras literárias não apenas refletem, mas também moldam e reinterpretam as narrativas da sociedade, muitas vezes revelando camadas ocultas de normas, valores e experiências.

Outra perspectiva para ampliar o estudo é a extensão do período temporal até a época da República no Brasil. A versão de *Anfitrião* escrita por Guilherme Figueiredo em 1949, intitulada “Um Deus dormiu lá em casa”, oferece uma oportunidade para avaliar o desdobramento desses temas ao longo de eras subsequentes. Neste outro momento histórico, da Terceira República, Alcmena assume um papel mais proeminente, expressando um interesse sexual explícito que nos séculos anteriores nunca foi se quer sugerido.

Além de explorar esses temas recorrentes nas diversas versões de “Anfitrião”, uma sugestão para estender a análise é a consulta a outras historio-

grafias brasileiras, como as citadas de Luiz Mott e Laura de Mello e Souza. A inclusão de suas perspectivas poderia enriquecer o estudo, trazendo mais relatos e elementos de análise, inclusive sobre diferenças temporais no papel social da mulher entre os séculos XVI e XVIII nos quais foram escritas as versões de *O Anfitrião* de Camões e de Silva.

Por fim, a investigação realizada das representações da mulher em “Anfitrião”, por meio das diferentes versões e suas interações com a realidade histórica, lança luz sobre as complexas interações entre literatura, sociedade e gênero. Através dessa análise, torna-se possível vislumbrar como os autores se apropriam de mudanças no pensamento de suas épocas para construir visões da mulher, do adultério, da punição e da resistência, contribuindo para uma compreensão mais completa das mudanças culturais e sociais ao longo dos séculos.

## Referências

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CAMÕES, Luis de. **Teatro de Camões**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2014.
- GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **A comédia e seus duplos: o Anfitrião de Plauto**. Curitiba: Kottter Editorial, Cotia: Ateliê Editorial, 2017.
- ISER, Wolfgang: **O Fictício e o Imaginário Perspectivas de uma Antropologia Literária**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- MOTT, Luiz. **O sexo proibido. Virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição**, Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- SILVA, Antônio José da. **Obras completas**. Lisboa: Sá da Costa, 1957.
- SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**. Moral, sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.



## O PNLD E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

**Benigna Soares Lessa Neta  
Mônica de Souza Serafim**

**Resumo:** O presente estudo tem por objetivo investigar quais mudanças o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promoveu nas propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais nos últimos cinquenta anos. Nossa fundamentação teórica foi composta por documentos expedidos pelos órgãos oficiais e por autores que tratam da questão do ensino de produção textual escrita, tais como Bezerra (2001) e Marcuschi (2001), dentre outros. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram analisadas quatro propostas de produção textual escrita, presentes em livros didáticos anteriores e posteriores ao PNLD de 1997, época em que foram definidos critérios específicos para avaliação dos livros didáticos, tendo como base duas dimensões de análise: uma voltada para o contexto de produção dessas propostas; e outra mais focada no ensino em si. Os resultados revelaram que as propostas elaboradas antes da publicação do PNLD de 1997 eram vagas e descontextualizadas; já as propostas elaboradas após esse PNLD, preocupam-se com a finalidade do texto, especificidade do gênero, suporte, lugares preferenciais de circulação e interlocutor.

**Palavras-chave:** Livro didático de Língua Portuguesa. Produção textual escrita. Programa Nacional do Livro Didático.

## THE PNLD AND THE PROPOSALS FOR WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS IN ELEMENTARY SCHOOL FINAL YEARS

**Abstract:** The present study aims to investigate what changes the National Textbook Program (PNLD) promoted in the proposals for written textual production in Portuguese Language textbooks for Elementary School Final Years in the last fifty years. Our theoretical foundation was composed of documents issued by official bodies and authors who deal with the issue of teaching written textual production, such as Bezerra (2001) and Marcuschi (2001), among others. With regard to methodological procedures, four proposals for written textual production were analyzed, present in textbooks before and after the PNLD of 1997, a time in which specific criteria were defined for evaluating textbooks, based on two dimensions of analysis: one focused on the context of production of these proposals; and another more focused on teaching itself. The results revealed that

the proposals prepared before the publication of the 1997 PNLD were vague and out of context; The proposals prepared after this PNLD are concerned with the purpose of the text, specificity of the genre, support, preferred places of circulation and interlocutor.

**Keywords:** Portuguese language textbook. Written textual production. National Textbook Program.

## Introdução

O livro didático de Língua Portuguesa está diretamente relacionado aos programas voltados para o livro didático no Brasil, cuja história se inicia em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro.

Interessa-nos, contudo, o ano de 1985, quando, em meio a redemocratização do país, por meio de adição ao Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, é oficialmente instituído o Programa Nacional do Livro Didático, deste ponto em diante PNLD.

O PNLD, inicialmente, tinha por objetivo distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, a partir de um trabalho em conjunto com os professores do ensino de 1º Grau, cabendo a estes a análise e a indicação dos títulos dos livros a serem adotados, respeitando-se as peculiaridades regionais do país; além disso, também cabia aos professores a permanente avaliação dos livros adotados, a fim de aprimorar o seu processo de seleção.

O citado decreto estabelecia como requisito para o desenvolvimento do programa a adoção de livros reutilizáveis, devendo “ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento”, essa reutilização dos livros deveria “permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação” (BRASIL, 1985).

De maneira resumida, o PNLD compreende o planejamento, a avaliação, a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes da Educação Básica, e, se considerarmos apenas sua história recente, podemos dizer que esse Programa passou por duas fases distintas: uma de implantação e outra de ampliação.



A primeira ocorreu em 1985, quando substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), pois a mudança foi além do nome, uma vez que, segundo Mantovani (2009), o PNLD deixou de receber auxílio financeiro dos estados e passou a ser financiado e controlado diretamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); os livros passaram, como citado, a ser indicados e avaliados pelos professores; o projeto gráfico deles foi melhorado a ponto de garantir-lhes durabilidade e possibilitou a criação de um banco para abrigá-los; além disso, a oferta dos livros expandiu-se para estudantes da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, atendendo a discentes de escolas públicas e comunitárias, esse posicionamento é corroborado por Cassiano (2007), pois, segundo a autora, “o PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º Grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos)” (CASSIANO, 2007, p. 38), convém lembrar que até 1994, momento em que se encerra a primeira fase do PNLD, a distribuição dos livros era feita somente até a 4ª série do Ensino Fundamental.

A segunda fase ocorreu em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e pode ser tida como uma fase de consolidação do programa, pois nesse período foi lhe assegurado, por parte do Governo Federal, recursos próprios; ademais, de acordo com Cassiano (2007), foi a partir do governo de Fernando Henrique que ocorreu “a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa” (CASSIANO, 2007, p. 33).

A este trabalho interessa saber de que forma o PNLD interferiu nas propostas de produção textual escrita dos estudantes, pois, ainda que nem todos os livros do *corpus* tenham passado por seu crivo, os autores de um modo geral procuraram seguir suas orientações e, para saber disso, convém serem analisados os critérios de avaliação dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, de modo que serão discriminados os critérios desde o ano em que o programa foi lançado 1993 até os dias atuais, PNLD 2020-2023.

Em 1993, por solicitação do MEC, houve uma avaliação piloto dos livros didáticos distribuídos a estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, cujos resultados podem ser lidos no documento *Definição de critérios para avaliação de livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. No entanto, a primeira avaliação oficial dos livros de Língua Portuguesa ocorreu apenas em 1996, subsidiando o PNLD de 1997.

De 1997 aos dias atuais, os livros didáticos destinados às séries finais do Ensino Fundamental passaram por inúmeras mudanças. Inicialmente, os critérios de avaliação, divididos em eliminatórios e classificatórios, eram poucos e muito abrangentes; os eliminatórios, por exemplo, consistiam em: conceitos e informações incorretas, incorreção e inadequação metodológica e prejuízo à constituição da cidadania. Contudo, em 2002, a comissão do PNLD resolveu não apenas expandir esses critérios, como também torná-los públicos a todos os professores: “antes de partir para a escolha, é muito importante que vocês conheçam o processo de avaliação, os critérios utilizados, as regras básicas que organizam o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” (BRASIL, 2002, n.p.).

Em 2017, com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, houve a unificação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), resultando no chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

A fim de recortamos nosso olhar para uma análise mais apurada, analisaremos as orientações do eixo de produção textual escrita no PNLD.

### **Críticos de avaliação do pnld – eixo produção textual**

O processo de seleção dos livros didáticos é composto por várias etapas, sendo as mais importantes a avaliação dos livros e a escolha deles por parte dos professores, o que ocorre um semestre antes da chegada dos livros, por meio de consulta ao Guia de Livros Didáticos. A escolha dos livros, apesar de feita pelo corpo docente, desde 2014, é cadastrada pelo diretor da escola, no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma ferramenta online que colabora com a gestão escolar.

Apresentamos, no quadro 1, a seguir, os critérios de avaliação do eixo referente à produção textual escrita presentes no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa ao longo dos últimos 18 anos, mais especificamente os critérios de avaliação dos anos de 2002 a 2020, tendo-se omitido aqueles anos em que não houve edital de avaliação para o Ensino Fundamental Anos Finais ou aqueles em que não se observou alteração dos critérios de avaliação.

**Quadro 1:** Critérios de avaliação – Produção de textos escritos (2002 a 2020)

2002	2014-2017	2017-2020	2020-2023
Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.	Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto.	Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto.	Não apresenta critérios específicos para a produção de textos, estes estão discriminados apenas nas fichas de avaliação e seguem rigorosamente o texto da BNCC.
Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades.	Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado.	Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado.	
Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, restringindo-se à exploração temática.			
Desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.	Desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.	Desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.	
	Abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos.	Abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se percebe pelo quadro 1, de 2002 para 2014, houve poucas alterações textuais na formulação dos critérios específicos, destacando-se apenas a relevância dada à abordagem do texto escrito como processo, tanto que este passou a ser considerado um critério isolado, e a exclusão do critério relativo à discussão das características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros textuais propostos aos estudantes; já do ano de 2014 para 2017, não houve praticamente nenhuma alteração no texto, apenas a substituição da palavra “aluno” por “estudante”, o que já demonstra um novo posicionamento sobre o sujeito que aprende e, conseqüentemente, sobre a forma de se compreender o processo de ensino-aprendizado.

No entanto, no PNLD publicado em 2017 havia, pela primeira vez, uma série de orientações metodológicas que diziam respeito a uma nova concepção de ensino, compreendendo-o como um tipo reflexivo de base discursiva, de base sociocognitiva e de tipo transmissivo.

Para o PNLD de 2020, cujas orientações constavam no edital de 2019 e tinham como referência a BNCC, produção textual consistia em “atividades de preparação, produção, avaliação e reescrita de textos escritos e multissemióticos” (BRASIL, 2019, p. 19), excluindo-se desse eixo, portanto, as atividades de produção de textos orais e a recepção desses textos, advindo da produção de gêneros como a entrevista, o debate, o podcast etc.

Os critérios de avaliação, excetuando-se os de 2020, que não estão presentes no Guia do Livro Didático de 2019, não sofreram significativas alterações, contudo as fichas de avaliação sim, na de 2002, por exemplo, temos apenas questões que dizem respeito à presença de tipologias e de gêneros textuais, às condições de produção, aos critérios de textualidade, à formulação das propostas, à avaliação das propostas produzidas e, no final, é solicitado que sejam identificados os gêneros cobrados pelo livro.

Veja no quadro 2, a seguir, como esses elementos aparecem no Guia do PNLD:

**Quadro 2:** Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2002)

<b>Tipologia</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Diversidade de gêneros discursivos e tipos de textos		
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		
Observações:		
<b>Condições de produção</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Explicitação da situação de produção do texto		
a) Indicação de objetivos para a produção		
b) Indicação de destinatário(s) para o texto		
c) Indicação do contexto social de circulação do texto		
d) Indicação do veículo ou suporte		
e) Indicação do gênero textual		
f) Indicação da variedade e/ou registro		
Observações:		
<b>Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Contribuição para a elaboração temática		
Contribuição para a construção da forma composicional do texto		
Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita		
Contribuição para as operações exigidas na produção		
a) Propostas de planejamento		
b) Propostas de revisão de texto		
c) Propostas de reelaboração de textos		
Observações:		
<b>Formulação das propostas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Adequação em relação aos objetivos		
Variedade na formulação		
Clareza e correção na formulação		
Progressão nas atividades		
Observações:		
<b>Avaliação dos textos produzidos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Presença significativa de propostas de autoavaliação		
Observações:		
<b>Liste abaixo os gêneros propostos para a produção com suas respectivas páginas</b>		
Gênero	Páginas	
Observações:		

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2002 5ª a 8ª séries – Guia de Livros Didáticos, p.51-52.

Já na ficha de avaliação do eixo produção textual, publicado nos anos de 2011, 2014 e 2017, apesar de não ter ocorrido nenhuma alteração nos critérios, temos significativas alterações no que diz respeito à abordagem desses aspectos, como se pode observar nas reproduções das listas a seguir:

**Quadro 3:** Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2011)

Situam a prática de escrita em seu universo de uso social?	ol.
a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal etc.)?	
b) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero e destinatário)?	
c) Definem os objetivos plausíveis para a escrita proposta?	
d) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
<b>As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, tomando a produção de texto como processo de interlocução?</b>	
a) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação)?	
b) Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
c) Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical e recursos morfossintáticos)?	
d) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal e informal)?	
e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2011 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 52.

**Quadro 4:** Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2014)

<b>PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO</b>
O que se propõe para o ensino da produção de textos? (Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza nas propostas; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto.)
Justificativa e exemplos:

<b>As atividades</b>
<p>As atividades situam a prática da escrita em contextos sociais de uso? Considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.);</li> <li>a explicitação do contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero e destinatário);</li> <li>a definição de objetivos plausíveis para a escrita do aluno;</li> <li>a proposição de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno.</li> </ul>
<p>As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita? Considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a incorporação das diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação);</li> <li>a oferta de subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos);</li> <li>a orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfosintáticos, registro linguístico);</li> <li>a orientação para a consideração da variação linguística;</li> <li>a apresentação de referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir;</li> <li>a contribuição das atividades do DVD para o trabalho com a escrita.</li> </ul>

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2014 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 44-45.

**Quadro 5:** Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2017)

<p>Ao final dessa seção, você produzirá um texto argumentativo sobre o tratamento didático dado <b>pela coleção</b> a esse eixo de ensino. Os dados reunidos deverão fundamentar as explicações, comentários e argumentos que se fizerem necessários.</p> <p><b>a) Gêneros/ Tipos propostos para a produção de texto escrito</b></p> <p>Apresente em forma de lista os gêneros ou tipos (conforme designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da produção de textos escritos.</p>	
V. X – Gênero/tipo	Pág.
<b>Atividades</b>	
<b>As atividades situam a prática da escrita em seu universo de uso social?</b>	<b>Sim/Não</b>
Trabalham com diferentes práticas de letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.)?	
Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero e destinatário)?	
Definem os objetivos plausíveis para a escrita do aluno?	
Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
<b>As atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?</b>	

Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação)?	
Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (coerência, recursos de coesão, seleção lexical e recursos morfossintáticos)?	
Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal e informal)	
Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	
Propõem reflexões sobre o processo de produção textual proposto na atividade, envolvendo (quando necessário) o processo de reescrita?	
<b>Atividades</b>	
<b>O que a Coleção propõe para o ensino da produção de textos?</b> Com base nos dados reunidos nos itens anteriores, apresente a organização do eixo. Analise a coleção quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados nas atividades de produção de texto.	
<b>Comentários/Justificativas/Exemplos</b>	
Volume X –	

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2017 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 78-81.

Nos critérios adotados em 2020, presentes no Guia do Livro Didático de 2019, temos uma repetição do texto presente na Base Nacional Comum Curricular, especificamente o campo de atuação, o objetivo de conhecimento, as habilidades a serem desenvolvidas e, em seguida, as opções de atendimento a esses critérios, com a seguinte variação: *sim com profundidade; sim; sim minimamente ou ausente*, por fim um espaço para se colocar uma possível justificativa e especificar as ocorrências verificadas durante a análise.

Podemos dizer, a partir da leitura e da análise dessas fichas, que as alterações promovidas nos instrumentos de avaliação do PNLD revelam uma maior preocupação com a qualidade do livro didático distribuído pelo Governo Federal, e, por participação, com a formação dos estudantes. A partir de uma avaliação mais rigorosa e menos superficial, as chances de um livro sem qualidade de conteúdo ou de didática chegarem às escolas eram, pelo menos em tese, significativamente reduzidas.

A aprovação de um livro em um processo de avaliação, não exige o professor de selecionar aquele que, dentre outros aspectos, melhor auxiliar no aprendizado dos estudantes. Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do trabalho, desde a caracterização da pesquisa, do contexto de pesquisa e do *corpus*, passando pela relação dos livros analisados e, finalmente, pela definição das dimensões de análise estabelecidas.

### **Procedimentos metodológicos**

De acordo com Vasconcelos (2002), dentre as linhas de investigação dos estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada, especialmente aqueles voltados para a sala de aula, para a interação professor-aluno ou para a análise de livros didáticos, umas das mais profícuas é a que diz respeito a pesquisas qualitativo-interpretativas, uma vez que a preocupação do cientista desloca-se de estatísticas e recai sobre questões mais subjetivas, as quais procuram dar conta do tipo de fenômeno que está acontecendo, de por que e como ele ocorre, de quais são suas características, de seus possíveis desdobramentos, entre outros aspectos que lhe são igualmente relevantes. Por uma questão de afinidade com tais preocupações, a presente pesquisa apoiou-se nessa orientação metodológica.

Quanto aos objetivos, os métodos empregados tiveram caráter explicativo e descritivo, pois, segundo Gil (2008), esse tipo de investigação tem por meta a identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a existência dos fenômenos estudados, explicando a razão dos eventos serem como são, aprofundando, dessa forma, o conhecimento da realidade; e, quanto aos procedimentos para obtenção e análise dos dados, caráter documental e bibliográfico, uma vez que, além das propostas de produção textuais recolhidas dos livros didáticos selecionados para composição do *corpus*, também foram pesquisadas as leis e os documentos que norteiam o funcionamento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais referentes às últimas sete décadas.

## Contexto da pesquisa e *corpus*

A pesquisa teve como contexto 4 livros didáticos de Língua Portuguesa, com base nos seguintes critérios: livros utilizados na última série do Ensino Fundamental Anos Finais nas últimas cinco décadas, compreendendo o período de 1980 a 2020-2023, selecionados pelo PNLD.

Quanto ao *corpus*, foram selecionadas 4 propostas de produção textual para o desenvolvimento da pesquisa, retiradas de 4 livros didáticos, conforme pode ser visto no quadro 6, sendo duas propostas anteriores ao PNLD de 1996, correspondendo respectivamente às décadas de 80 e 90, e duas posteriores à publicação desse PNLD, mais especificamente às décadas de 2000 e 2020.

A seleção dos livros de onde foram retiradas as propostas seguiu os seguintes parâmetros: 1) livros didáticos utilizados em escolas públicas; 2) livros adotados pelo PNLD 3) livros de uma mesma década, referentes ao atual nono ano do atual Ensino Fundamental Anos Finais.

Os códigos apresentados nos livros didáticos analisados foram elaborados com o propósito de facilitar as referências feitas às suas respectivas décadas e séries, que serão mencionadas durante a realização das análises. O código LD80\_8ªS, por exemplo, diz respeito ao Livro Didático da década de 80, 8ª série e assim por diante.

## Procedimento de coleta e análise dos dados

Para a seleção dos documentos oficiais de ensino foram consultados livros da época e acervos digitais; já para as propostas de produção textual, a busca se deu diretamente nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais, pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora, ou em cópias digitalizadas por ela de exemplares pertencentes à Biblioteca do Livro Didático, localizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Após a realização do levantamento e do estudo desses documentos, foi realizado o levantamento da quantidade de propostas de produções textuais presentes em cada um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino

Fundamental Anos Finais, ao longo das últimas sete décadas, que compuseram o *corpus*, pois, ainda que a pesquisa se caracterizasse como qualitativo-interpretativa, foi considerado relevante contabilizar a quantidade de vezes em que o livro didático fornecia oportunidades de escrita aos estudantes.

No que diz respeito à análise das propostas de produção textual escrita que compuseram o *corpus*, ela foi organizada em três blocos: 1) propostas produzidas antes do PNLD de 1996; e 2) propostas produzidas após a publicação após a publicação desse PNLD, a partir de duas Dimensões: uma voltada para o *contexto sócio-histórico e linguístico* em que as propostas foram produzidas, sendo incluídos nessa dimensão os documentos oficiais balizadores do ensino de Língua Portuguesa; e outra, mais imanente, voltada especificamente para a *concepção de ensino de produção textual escrita* que vigorava em cada período. No quadro a seguir (quadro 6), discriminamos o que foi investigado em cada uma dessas dimensões.

**Quadro 6:** Dimensões de análise

DIMENSÃO DO CONTEXTO	DIMENSÃO DO ENSINO
Aspectos Sócio-históricos	Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas
Corrente Linguística predominante	Temas abordados nas propostas
Concepção de Língua e de Texto subjacentes	Motivações para a escrita dos estudantes
Documentos Oficiais Balizadores	Estrutura dos enunciados

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Dimensão do Contexto, investigamos, inicialmente, o panorama sócio-histórico de cada período e se esses aspectos influenciaram a elaboração das propostas de produção textual escrita presentes nos livros didáticos. Em seguida, debruçamo-nos sobre as correntes linguísticas predominantes nesses três períodos e analisamos se elas influenciaram a abordagem dada ao ensino de produção textual, além disso, também buscamos depreender qual concepção de língua e de texto eram subjacentes às propostas apresentadas nos livros didáticos de cada período; finalizando o estudo dessa Dimensão, tratamos de verificar se os documentos oficiais de ensino, balizadores desses períodos, de fato eram respeitados pelos autores dos livros didáticos investigados.

No que diz respeito à Dimensão do Ensino, o primeiro aspecto analisado foi a **concepção de ensino de produção textual escrita** subjacente às propostas, ou seja, investigamos se a produção textual escrita era abordada como um produto ou como um processo; depois disso, analisamos os **temas** mais solicitados em cada década e o que isso revelava sobre a imagem do sujeito que se tinha – ou se gostaria de ter – em cada período; em seguida, investigamos as **motivações** para a escrita, ou seja, o suporte dado pelo elaborador do livro didático para auxiliar a geração de ideias dos estudantes, investigamos, portanto, se era oferecido algum elemento (textual, visual) que o incentivasse a elaborar o texto; e, por último, analisamos a **estrutura dos enunciados**, ou seja, as orientações para a produção do texto escrito em si.

É importante lembrar que a análise das propostas de produção escrita a partir dessas dimensões não se deu de modo estanque, isso porque esses aspectos históricos e linguísticos também não ocorreram de modo separado, ao contrário disso, em alguns casos, eles perpassaram várias décadas, podemos citar como exemplo o regime militar. Nosso objetivo principal ao propor essas duas dimensões foi tão somente analisar cada um desses blocos com instrumentais de cada período e, em alguns casos, foi possível, e, mais do que isso, necessário, reuni-los como é visto no capítulo a seguir.

## **Análises e resultados**

A seguir, apresentam-se as duas propostas anteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em seguida, as análises referentes à Dimensão do Contexto e à do Ensino.

### **Década de 80**

No livro didático dos anos 80, encontramos propostas de produção textual, cuja proposta era de texto como produto.

Figura 2:

Criando

- 1) Releia o poema **O Novo Dilúvio** onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida.  
Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida.  
Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole).  
Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento.

- 2) Você leu o poema **As Sem-Razões do Amor**.  
Escreva uma carta de amor, justificando as razões que você tem para amar ou não alguém.

Criando

- 1) Releia o poema **O Novo Dilúvio** onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida.  
Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida.  
Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole).  
Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento.

- 2) Você leu o poema **As Sem-Razões do Amor**.  
Escreva uma carta de amor, justificando as razões que você tem para amar ou não alguém.

Fonte: Livro didático dos anos 80.

## Dimensão do Contexto

Nos anos 80, tivemos o fim da Ditadura Militar, a consolidação da democratização do ensino, e uma maior divulgação da Linguística no Brasil, inclusive aproximando-a da realidade do professor, com os conhecimentos advindos dessa ciência, por exemplo as concepções da Sociolinguística, da Pragmática e da Linguística Textual, chegando até as salas de aulas, uma vez que os concludentes dos cursos de Letras já estavam inseridos nas escolas, produziam material didático e participavam de debates em torno do ensino de Língua Portuguesa.

Na PPT80\_8ªS, temos uma **concepção de língua e de texto** pouco precisas. A **estrutura do enunciado**, no entanto, apresenta elementos que favorecem a compreensão de uma **concepção de língua** não homogênea, mas não completamente pautada na interação, e de texto como instrumento de

comunicação, apesar de não ser possível identificar todos os elementos propostos pelo processo de comunicação de Jakobson.

Percebemos, ainda, uma tentativa de cumprir o que determinavam os documentos oficiais da época, especificamente a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*, pois, ainda que timidamente, apresentam “dimensões discursivas que incluem os interlocutores, as relações que se estabelecem entre eles, os conhecimentos que partilham, os conhecimentos que juntos constroem, as intenções e propósitos específicos do texto e as circunstâncias sociais em que se manifestam” (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41).

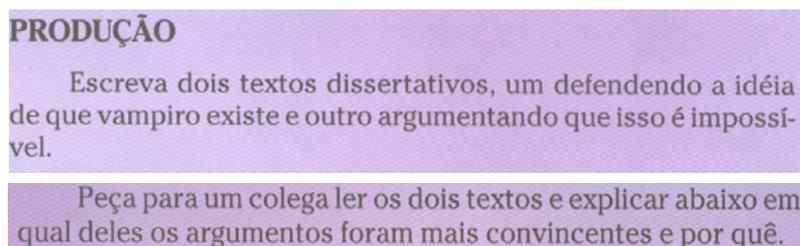
### Dimensão do Ensino

A **concepção de ensino** depreendida dessa proposta é a de produto, apesar de haver uma preocupação em trazer **temas** mais próximos da realidade dos estudantes, na tentativa de atender aos documentos oficiais da época, que recomendavam: “o tema pode incluir certos acontecimentos, cenários, aspectos da realidade para os quais os estudantes possuem não só experiências vividas, mas também um sistema satisfatório de representação (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41).

A **motivação** para a escrita é um texto literário: “O novo dilúvio”, de Cassiano Ricardo, e “As sem-razões do amor”, de Carlos Dummond de Andrade (Anexo F). Por fim, a **estrutura dos enunciados**, exatamente pela compreensão do ensino de produção textual escrita como produto e não como processo, orientavam de forma muito superficial o estudante; especificando-se apenas que o texto seja em prosa, não sendo possível inferir o tipo ou o gênero textual solicitado.

### Década de 90

Figura 3:



Fonte: livro dos anos 90.

## Dimensão do contexto

Na década de 90, assumia a presidência da República Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto popular, após 29 anos, e, em agosto de 1992, segundo Schwarcz e Starling (2018), milhares de estudantes de “caras pintadas” protestaram contra sua gestão, marcada por denúncias de corrupção e por uma profunda crise econômica, o que culminou com sua renúncia ao cargo nesse mesmo ano.

No que diz respeito à educação, em 1990, ano internacional da alfabetização, ocorreu a “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, que declarava em suas páginas iniciais ser a educação “um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2), prerrogativa que ia ao encontro do processo de democratização do ensino iniciado na década de 70; nessa mesma década, foi assinada pelo Brasil e por outros países em desenvolvimento a Declaração de Nova Delhi, que buscava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes.

Algumas das mudanças ocorridas após essa Conferência foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), a reformulação da LDB de 1996, a implantação das Diretrizes Curriculares de Ensino e, finalmente, a elaboração e a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que adotou a Linguística Textual como teoria linguística de base e o texto como objeto principal do ensino.

A partir de uma concepção sociointeracional de língua, os próprios PCN passaram a defender a concepção de texto como um produto de interação social, levando-se em consideração os princípios de textualidade: coesão, coerência, ambos centrados no texto; e intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, todos centrados no uso. O que, segundo Koch (2018), significa dizer que, para se elaborar um texto, o produtor deve ter um “projeto de dizer”.

Na década de 90, até a publicação dos PCN, em 1997, não havia Documentos Oficiais de Ensino específicos para o ensino de Língua Portuguesa,

mas uma série de propostas curriculares estaduais, como a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, elaborada pelo Governo do Estado de São Paulo, de modo que nem todos os elaboradores de livros didáticos estavam preocupados em atender, ou, ao menos, estabelecer uma aproximação com os postulados presentes nos PCN. Convém lembrar que os PCN não tinham poder de Lei, ou seja, não eram obrigatórios, contudo, após sua publicação, houve uma espécie de tentativa de colocá-los em prática, pelo menos no que diz respeito aos livros didáticos.

### Dimensão do Ensino

Na PPT90\_8ªS (figura 3), elaborada em 1994, a **concepção de ensino de produção textual escrita** permanece sendo essencialmente a de produto, apresentando-se, na estrutura de seu enunciado, apenas o tipo textual (dissertativo) a ser redigido e, de modo muito incipiente, uma avaliação da produção escrita, a ser executada não pelo autor do texto, mas por um colega.

O **tema** proposto para os estudantes da 8ª série (figura 03), que deve ser desenvolvido a partir do tipo textual dissertativo, traz um **tema** literário bastante criativo, apesar de pouco crível.

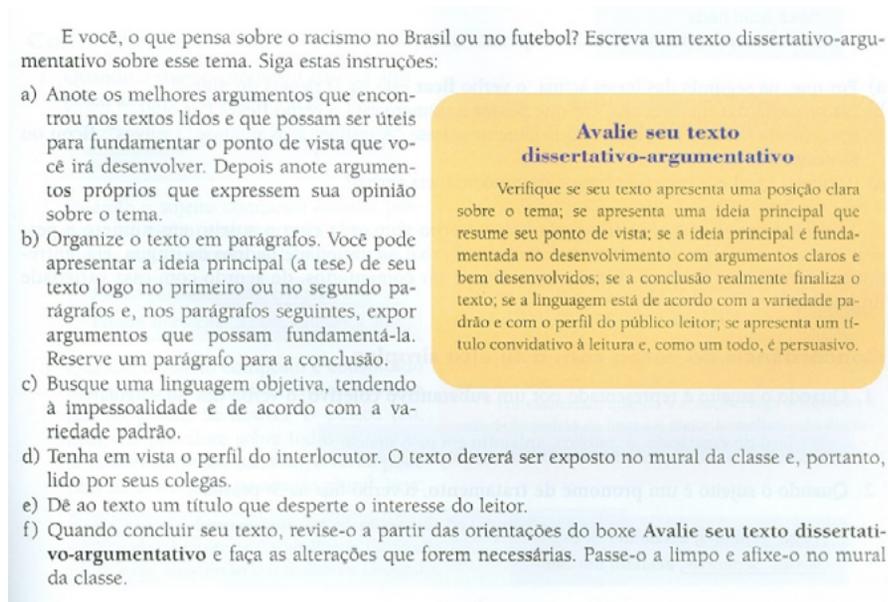
Podemos dizer, portanto, que a proposta elaborada durante a década de 90, período em que ocorreu a idealização, o planejamento, a elaboração, a aprovação e a implantação dos PCN e foram definidos critérios mais específicos para avaliação dos livros didáticos pelo PNLD, tivemos, em meio a uma crise política e econômica, uma série de reformas educacionais, que buscaram melhorar o sistema educacional brasileiro. O surgimento de vários debates e publicações em torno da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Pragmática, além de uma **concepção de ensino** que buscava se distanciar do ensino descontextualizado da gramática, que passou a valorizar a concepção interacional e dialógica da **língua** e pensar o **texto** como uma prática social a ser realizada a partir de situações concretas de uso. Contudo, apesar dessas mudanças, o **ensino de produção textual escrita** ainda não pode ser inteiramente considerado como um processo, e os **temas**, as **motivações** para a

escrita e as **estruturas dos enunciados** avançaram de forma mediana, especialmente nas propostas elaboradas a partir de 1999, quando os PCN já tinham sido divulgados e, em alguns casos, adotados pelas instituições de ensino e pelos elaboradores dos livros didáticos.

## Década de 2020

A partir dos anos 2000, observamos uma mudança nas orientações para a produção textual escrita nos livros didáticos: agora, de fato, boa parte das coleções apresentam a proposta de texto como processo, como vemos na figura 4:

**Figura 4:**



E você, o que pensa sobre o racismo no Brasil ou no futebol? Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema. Siga estas instruções:

- Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
- Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a variedade padrão.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.
- Quando concluir seu texto, revise-o a partir das orientações do box **Avalie seu texto dissertativo-argumentativo** e faça as alterações que forem necessárias. Passe-o a limpo e afixe-o no mural da classe.

**Avalie seu texto dissertativo-argumentativo**

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada no desenvolvimento com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, é persuasivo.

Fonte: livro dos anos 2020.

## Dimensão de Contexto

Schwarcz e Starling (2018, p. 510) advertem-nos para o fato de que os “historiadores têm por hábito serem cautelosos; e, resignados, costumam avisar que uma história só é previsível depois que ficou no passado”, para as autoras, considerando que o tempo não é retilíneo, há de se ter um certo cuidado

ao se falar do presente, pois quando este ainda está embaçado pelo “desenrolar dos acontecimentos pouco se enxerga no horizonte, além dos desdobramentos do que já conhecemos”.

Apesar de não ser uma historiadora, é também com cautela, e a partir da leitura de Leis, livros de História, de Linguística e de Educação, que apresentamos resumidamente os aspectos sócio-históricos, assim como os demais elementos que compõem a Dimensão do Contexto dos anos 2000 ao momento presente. Convém dizer que esses dados, como a própria história, podem mudar depois de decorrido um certo tempo, mas isso só o futuro poderá comprovar.

Da primeira década deste século (anos 2000) aos anos 20, muitas foram as transformações políticas, econômicas e educacionais que ocorreram em nosso país. Passamos por um governo de esquerda, que liderou o país por mais de 14 anos; pelo impeachment da primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Brasil; pelo escândalo do mensalão, que atingiu as principais lideranças do Partido dos Trabalhadores; e chegamos a eleger um presidente de extrema direita, reconhecidamente despreparado para assumir o Governo de um país da dimensão do nosso, o que, como registra Oyama (2020), foi dito inclusive pelo atual chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, General Heleno, e que, para complicar ainda mais a situação, colocou em seus principais ministérios, como no da Educação, pessoas tão despreparadas quanto ele.

Com relação às mudanças ocorridas em torno da educação, tivemos, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, a educação sendo colocada, pelo menos textualmente, como uma das prioridades do Governo Federal.

Em 2006, foi aprovado o Projeto de lei nº 144/2005, que estabelecia a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo que a antiga 5ª série passou a corresponder ao 6º ano; por esse motivo, a partir de agora, faremos uma adequação terminológica em nossas análises.

Em 2007, durante a segunda gestão de Luís Inácio, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação, e, em 2009, foi instituído, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e, em consequência dessa política, foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Professores. Assim

como também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo era avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e, a partir dos dados obtidos, desenvolver ações para superar as dificuldades encontradas.

Em 2010, ocorreu uma nova Conferência Nacional de Educação, que resultou no Projeto de Lei Nº 8035, cujo principal objetivo era a elaboração do novo Plano Nacional de Educação e, sete anos depois, na gestão de Michel Temer, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular.

Sampaio e Carvalho (2010, p. 11) chegam, inclusive, a mencionar que, nos editais do PNLD de 2004 a 2012, “foram os únicos documentos dessa natureza citados pela comissão técnica da SEF, SEB e FNDE”, apesar de, ratificam os autores, “nunca representarem uma obrigação e tampouco serem impostos como documento normativo”.

As correntes linguísticas predominantes nesse período permaneceram as mesmas preconizadas no período de transição, ou seja, as correntes funcionalistas, tendo ênfase, nos materiais didáticos, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Pragmática. Também permanece a **concepção de língua** como instrumento de interação e a de **texto**, numa perspectiva discursiva, como prática social.

Devido ao fato de as propostas a seguir terem como cenário o mesmo **contexto sócio-histórico**, as mesmas **correntes linguísticas** e terem sido elaboradas em um período cujas **concepções de língua e de texto** também eram as mesmas, individualizamos apenas a discussão acerca dos **documentos oficiais de ensino balizadores**, a fim de verificarmos de que forma eles foram contemplados nas propostas, e dos elementos constituintes da Dimensão do Ensino.

De acordo com os PCN, cujo princípio organizador era USO, REFLEXÃO e USO, adotando o texto como base para o ensino de Língua Portuguesa, o Ensino de Produção Textual Escrita deveria considerar as *condições de produção* (finalidade, especificidade do gênero, suporte, lugares de circulação e interlocutor eleito, conhecimentos presumidos do interlocutor e restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto), adotar *procedimentos para elaboração do texto* (estabelecimento de tema, levantamento de

ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e elaboração de versão final), utilizar *mecanismos discursivos e linguísticos* de coerência e coesão textuais, marcas de segmentação em função do projeto textual (título e subtítulo, paragrafação, pontuação etc.), além de empregar *recursos gráficos* que orientariam a interpretação do interlocutor e dos padrões de escrita tendo como parâmetro o projeto de escrita e as condições de produção do empreendimento textual.

Por esse **documento**, assim como também pela ficha de avaliação do PNLD, que, em 2002, apresentou pela primeira vez uma proposta bem específica de avaliação dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais, fica clara a intenção de se pensar a produção textual escrita como um processo e não mais como um produto.

Sobre o PNLD, é importante lembrar que as fichas de avaliação de 2002 a 2014, todas elaboradas a partir dos PCN, não apresentaram grandes divergências entre si, com exceção da substituição do termo “aluno” pelo termo “estudante”, no PNLD de 2014, e, no de 2017, trazer uma nova concepção de ensino, entendendo o texto como um tipo reflexivo de base discursiva, de base sociocognitiva e de tipo transmissivo.

Diante da clareza dos **documentos oficiais balizadores**, a questão, agora, era saber se isso estava sendo atendido, ou não, pelos autores dos livros didáticos, em especial nas propostas de produção textual escrita por eles elaboradas.

### Dimensão de Ensino

A **concepção de produção textual escrita** da PPT20\_9ªA (figura 05) é a de processo, pois é possível percebermos a fase de planejamento, quando é solicitado que o aluno anote os argumentos dos textos de apoio e os seus próprios; de elaboração, de avaliação e de refacção, exemplo disso é a solicitação de que o estudante volte ao box para avaliar e, em seguida, passar a limpo o texto produzido, o que demonstra que o processo da escrita é recorrente.

O **tema** abordado, racismo no Brasil ou no futebol, além de possuir relevância social e estar presente no cotidiano dos estudantes, uma vez que aparece em diferentes esferas de circulação, também possibilita, como propõe os PCN, a formação de leitores críticos (BRASIL, 1998, p. 77).

A **motivação para a escrita** se concentra em diferentes gêneros textuais, formando, como dizem os autores, um “painel de textos”: há, inicialmente, uma contextualização, em seguida uma matéria jornalística publicada no jornal *Tribuna Imprensa*, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* e uma conversa por e-mail estabelecida entre o cronista Matthew Shirts e um amigo dele que morava em outro país, estabelecendo, com isso, maior contato entre o estudante e o conteúdo a ser trabalhado. Por fim, em relação à **estrutura do enunciado**, percebe-se que a PPT20\_9ªA auxilia a elaboração da produção textual, especificando como devem ser realizadas as etapas de planejamento, elaboração e revisão do texto.

Quanto às condições de produção, a finalidade não fica muito clara, parece ter como objetivo apenas expor sua opinião no mural da classe; o gênero também não é especificado, só se menciona o tipo textual, no caso o dissertativo-argumentativo, o que pode ter ocorrido em decorrência da força adquirida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nesse período, o qual passou a ser exigido para o ingresso no ensino superior por grande parte das universidades públicas brasileiras; o lugar de circulação, por sua vez, fica bastante claro e, como dito acima, será a própria escola, por meio de consulta ao mural da classe; o interlocutor também, pois é dito que serão os colegas do colégio; percebe-se, nas últimas linhas da alternativa “a”, uma menção aos conhecimentos prévios dos interlocutores “anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema”; por último, não são apresentadas restrições quanto aos lugares de circulação do gênero solicitado.

### **Dimensão de ensino**

A **concepção de produção textual escrita** da proposta PPT20\_9ªA, assim como na anterior, é a de processo, começando com a apresentação de um infográfico e só depois trazendo as etapas a serem realizadas pelos estudantes, no caso, 1) a apresentação da proposta, especificando o que será feito e o porquê de sua realização, além de delimitar o gênero textual, o público, o objetivo e os locais de circulação; 2) os passos a serem executados durante o

planejamento e a elaboração do texto, que, diferentemente da anterior, é toda constituída por tópicos e perguntas norteadoras; 3) os tópicos que orientarão o processo de avaliação e de reescrita do texto e, por último, 4) um tópico relacionado à circulação das peças publicitárias elaboradas, com a sugestão de algumas estratégias de divulgação.

O **tema** que norteia a elaboração do gênero, ou seja, uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente com o propósito de promover melhorias na escola, é relevante, tem um forte apelo social, está inserida em um contexto real de interação e mobiliza os estudantes a fazerem algo cujo resultado impactará a vida de todos. A única ressalva que fazemos ao **tema** se deve ao fato de ele ter sido pré-determinado pelo livro didático, mas nada impede que, dependendo da necessidade da comunidade escolar, se mantenha o tipo de atividade e se mude apenas o objetivo estabelecido para ela.

A **motivação para a escrita** é clara, bem construída e rica de informações, funcionando não apenas para motivar os estudantes, mas também para orientá-los, pois o capítulo começa **com a apresentação de uma campanha, em seguida há um box** falando sobre os primórdios da propaganda, uma seção intitulada “Texto em estudo”, cuja finalidade é discutir não apenas o plano composicional do texto (texto verbal principal, logotipo e *slogan*), mas também compreender os sentidos do texto e seus objetivos; em seguida temos cenas de um anúncio no formato audiovisual e perguntas relacionadas a ele, além de um *box* intitulado “Anote Aí”, que traz informações sobre textos argumentativos e sobre estratégias argumentativas em anúncios; temos também uma seção intitulada “Contexto de produção”, que discute o público provável dos anúncios apresentados, as estratégias de circulação, além de outras informações que auxiliarão a produção textual dos alunos; o livro didático também apresenta um tópico intitulado “Comparação entre os textos”, no qual se discute as semelhanças e diferenças entre os textos apresentados, além de outras campanhas (sobre esportes e beleza feminina) acessíveis em plataformas digitais; no que diz respeito à proposta de produção textual propriamente dita, cujo título é “Agora é com você”, temos, além do infográfico “Processo de criação de uma campanha”, já mencionado, um passo a passo detalhado sobre

sua consecução, o que também funciona como elemento motivador, principalmente para aqueles alunos que carecem de um detalhamento maior para compreender a proposta e saber o que deve ser feito.

A **estrutura do enunciado** é, como dito, bastante detalhada e orienta todos os passos a serem realizados pelos estudantes. Inicialmente, temos a apresentação da proposta e, pela primeira vez, encontramos um quadro com informações acerca das condições e do contexto de produção do gênero solicitado, no caso: gênero, público-alvo, objetivo da atividade e em quais locais aquele gênero deverá circular; em seguida, temos sete tópicos norteando o processo de planejamento e elaboração do gênero textual; temos também especificações acerca de como deve ser realizada a avaliação do texto produzido e as estratégias de reescrita; para a avaliação, é disponibilizado um quadro com perguntas envolvendo especificamente o gênero solicitado: 1) A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? 2) As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? 3) A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? 4) As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha?; já para a reescrita, há a sugestão de que, inicialmente, o estudante avalie o anúncio produzido e, depois, se reúna novamente com o seu grupo a fim de debater os pontos a serem melhorados, objetivando o aperfeiçoamento do anúncio; por último, há o tópico voltado para a circulação do texto, contudo, antes da publicação do gênero (loais de destaque da escola, redes sociais), há a sugestão de que cada grupo apresente a peça publicitária produzida à turma e ao professor, fazendo uma defesa do anúncio que elaborou, o que contribui para a Prática de Linguagem voltada para a Oralidade.

### Considerações finais

Concluídas as análises, constatamos que, após a publicação do PNLD de 1996, houve a predominância da **concepção de produção textual escrita** como processo, compreendendo as etapas de planejamento, escritura, avaliação, refacção e, agora com mais ênfase, a etapa de publicação/circulação e às suas condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, suporte,

lugares preferenciais de circulação e interlocutor) , o que atende, a um só tempo, tanto o PNLD quanto a Base Nacional Comum Curricular.

As propostas de produção textual escrita elaboradas antes da publicação dos PCN, especificamente nas décadas de 60, 70 e 80, adotava-se uma concepção de ensino vertical, em que a língua era tida ora como código ora como representação do pensamento, e as produções textuais eram vistas essencialmente como produto; já nas propostas produzidas durante o período de transição, década de 90, foi possível perceber mudanças incipientes na concepção de ensino de produção textual escrita e, conseqüentemente, nas estruturas dos enunciados, sendo apresentada, aos estudantes, uma proposta mais rica de conteúdo e a elaboração de um planejamento, de uma avaliação e, até, de uma reescrita; por fim, nas propostas elaboradas após a publicação dos PCN, período em que passou a vigorar uma concepção de língua como instrumento de interação humana.

## Referências

BATISTA, A. A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BEZERRA, M. A. Seleção variada e atual. In.: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 91.542/1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2002: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/10527-guia-pnld-2002>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2014**: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 14 fev. 2018.

CASSIANO, C.C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SAMPAIO, F.A.A; CARVALHO, A. F. de. (2010). Com a palavra, o autor. Disponível em: <http://correiocidadania.com.br/index.php?option>. Acesso em: 15 set. 2022.

SCHWARCZ, L.M; STARLING, H.M. **Brasil**: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. **Pesquisas qualitativas e formação de professores de português**. In.: BASTOS, N.B. (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 277-297.



## GÉOPOÉTIQUE DES LIGNES BRISÉES : MUSEMENTS, CHANTS DE PISTES ET LABYRINTHES HYPERMÉDIATIQUES<sup>1</sup>

**Bertrand Gervais**

**Résumé:** Le texte analyse les lignes comme des composantes d'un geste créatif, qui deviennent multiples et singuliers. Elles actualisent un possible, confirmant une forme, stabilisant un trajet. Même si elles sont brisées, elles viennent déterminer un parcours et, ultimement, un monde. Elles redonnent aux pensées un fil, qui leur permet d'échapper au jeu pur des associations pour devenir parole, discours, narration.

**Mots-clés:** Géopoétique. Lignes. Chansons.

## GEOPOÉTICA DAS LINHAS QUEBRADAS: REFLEXÕES, CANÇÕES DE TRILHA E LABIRINTOS HIPERMIDIÁTICOS

**Resumo:** O texto analisa as linhas como componentes de um gesto criativo, que se tornam múltiplo e singular. Elas atualizam uma possibilidade, confirmam uma forma, estabilizam um caminho. Mesmo que estejam quebradas, elas vêm para determinar um curso e, em última análise, um mundo. Dão aos pensamentos um fio, que lhes permite escapar do puro jogo de associações para se tornarem fala, discurso, narração.

**Palavras-chave:** Geopoética. Linhas. Canções.

« La première carte ou le premier arpenteur venu vous le dira : le monde et ses continents sont parsemés de routes, chemins, pistes ou sentiers qui se mêlent, se croisent, hésitent et mènent pour certains à des cols. » Alexandre Gillet, 2008, p. 48.

### Lignes fantômes, lignes imaginaires

Dans sa *Brève histoire des lignes*, Tim Ingold explique que :

Lorsque nous regardons le ciel étoilé, nous imaginons que les astres sont reliés entre eux de manière invisible par des lignes fantômes, formant de constellations. Sans elles, on ne pourrait rien raconter sur les astres. Les lignes de guidage, comme celles qui relient des points de triangulation, sont également de nature fantomatique, de même que les lignes géodé-

<sup>1</sup> Texto publicado em sua primeira versão na revista *Formes poétiques contemporaines*, SUNY Buffalo, 2014, n. 11, p. 31-48.

siques, comme la grille de latitude et de longitude, ou les lignes de l'équateur, des tropiques et des cercles polaires. C'est comme si nous avions tendu une ficelle entre deux points, ou tracé entre eux un arc par voie de terre, comme ce fut réellement le cas lors des premières tentatives pour mesurer la terre. Les lignes de ce type peuvent bien sûr figurer sur des cartes et des plans sous la forme de tracés réalisés à l'encre et au stylo à l'aide d'une règle et d'un compas. Mais elles n'ont pas d'équivalent physique dans le monde physique qui est représenté sur ces cartes (2011, p. 70).

Ces lignes, évidemment, ce sont des lignes imaginaires, des lignes intériorisées, lignes que nous projetons nous-mêmes et qui dessinent des espaces. Ces lignes nous servent d'interface dans notre expérience du monde. Elles nous permettent d'organiser ce lieu qu'est notre monde. Ces lignes sont innombrables et leurs champs d'application sont variés, liés tout autant à l'espace et au langage qu'au temps, déterminant des lignées, des discours et des lieux.

Les lignes qui m'intéressent surtout sont celles que l'espace nous conjoint à dérouler. Ce sont les lignes que nos déambulations dessinent, que nos esprits accumulent, car elles constituent peu à peu notre vécu. Ces lignes ne sont pas rectilignes, elles sont encore moins continues, quand elles ne sont pas tout simplement virtuelles, mais elles permettent de penser les heurts et les détours de tout cheminement, et elles orientent le processus de création par lequel nous pouvons nous les représenter.

En tant que composante d'un geste créateur, les lignes rendent singulier le multiple. Elles actualisent un possible, confirmant une forme, stabilisant un trajet. Même si elles sont brisées, elles viennent déterminer un parcours et, ultimement, un monde. Elles redonnent aux pensées un fil, qui leur permet d'échapper au jeu pur des associations et du musément, pour devenir parole, discours, narration. Elles assurent en fait la ligne mélodique d'un chant de pistes. Cette dernière notion, issue de la mythologie aborigène, permet d'articuler le rapport dynamique qui lie le potentiel et l'actuel ou, plus globalement, le champ des possibles et les diverses réalisations auxquelles il donne lieu.

Bruce Chatwin, le premier, a suggéré l'analogie entre chant de pistes et création littéraire (2005). Les itinéraires chantés constituent, pour lui, un phénomène universel, le moyen par lequel les êtres humains marquent leur

territoire, en fixent les limites et la forme, afin de le faire exister sur un mode imaginaire. Les premiers mythes étaient des récits d'aventures, des récits d'exploration et de conquête du territoire. Avant de rejoindre l'autre, il fallait se rendre à lui, arpenter le territoire et se l'approprier. L'espace est le lieu premier de l'aventure humaine. Et sa représentation imaginaire est au fondement même de toute forme narrative, quelle que soit sa complexité.

C'est à exploiter les liens entre chant de pistes et création littéraire que cet article est consacré. Je commencerai par décrire la notion même de chant de pistes, avant de chercher à comprendre, dans une perspective géopoétique, certaines de ses manifestations. Je m'arrêterai principalement sur l'idée de musement, terme proposé par C. S. Peirce afin de rendre compte de l'émergence de l'esprit qui, en puissance, ouvre la voie à toute création, à tout chant de pistes. Je reviendrai sur la question des labyrinthes, de ces architectures d'une grande complexité qui s'apparentent aux territoires les plus menaçants. Et j'ouvrirai la voie à une réflexion sur le cyberspace, territoire que le réseau Internet permet de déployer. Dans sa structuration même, le cyberspace s'impose comme une manifestation contemporaine de la dynamique au cœur de la mythologie aborigène. Et les arts hypermédiatiques ou numériques qui en réalisent certaines des potentialités, apparaissent comme un nouveau chant de pistes, un chant du moins qui multiplie les strates d'expérience et qui permet de renouveler notre expérience du territoire.

## Chants de pistes

Pour Tim Ingold, « on ne peut pas toujours déterminer avec certitude ce qui distingue une ligne réelle d'une ligne imaginaire, ou pour le dire autrement, un phénomène d'expérience d'une apparition. » (2011, p. 71) Ce qui, pour les uns, est un acte de construction du paysage se révèle, pour les autres, une inscription imaginaire. L'exemple donné Ingold en appui à cette constatation est celui des *songlines*, les chants de pistes ou pistes chantées, selon les traductions, des Aborigènes australiens. Ces pistes « ont été tracées par les Ancêtres quand ils arpentaient le pays à l'époque de la création, mythe connu sous le nom

de Dreaming [le Temps du rêve], laissant une empreinte à certains endroits du paysage, sur les collines, les roches, les points d'eau et les ravines. » (2011, p. 71).

L'écrivain voyageur Bruce Chatwin, l'un des premiers qui s'est intéressé à ces chants de pistes, expliquait, dès 1987, que ces derniers étaient connus des aborigènes sous le nom d'empreintes des ancêtres ou de chemins de la loi.

Les mythes aborigènes de la création, écrivait-il, parlent d'êtres totémiques légendaires qui avaient parcouru tout le continent au Temps du rêve. Et c'est en chantant le nom de tout ce qu'ils avaient croisé en chemin – oiseaux, animaux, plantes, rochers, trous d'eau – qu'ils avaient fait venir le monde à l'existence (2005, p. 606).

Le Temps du rêve est, pour les aborigènes, l'époque de la création du monde. Robert Lawlor explique, dans *Voices of the First Day. Awakening in the Aboriginal Dreaming*, que « Toute création provient de la même source : le rêve et les agissements des Grands ancêtres. Toutes les étapes, les phases et les cycles étaient présents simultanément dans le Temps du rêve. » (1991, p. 15).

Les aborigènes australiens ne fractionnent pas leur existence en termes temporels (passé, présent, futur), mais d'actualisation. Leur vie *actualise* une partie de la création du Temps du rêve. Le passé n'est pas ce qui est terminé, mais ce qui s'impose comme potentialité, comme *possible* que le présent actualise. Il n'y a pas trois termes, comme avec le temps, mais deux. L'enchaînement est logique et non temporel. Potentialité et actualité. Première et deuxième, pour reprendre le vocabulaire de Peirce. Robert Lawlor explique encore:

Comme pour la graine, la potentialité de tout emplacement terrestre est imbriquée dans la mémoire de son origine. Les aborigènes nomment cette potentialité le Rêve de cet endroit, et ce rêve est au cœur du caractère sacré de la terre. Et seulement dans des états de conscience extraordinaires peut-on devenir sensible ou se mettre à l'écoute du rêve intime de la terre (1991, p. 1).

La plupart des commentateurs signalent que l'idée de rêve ne parvient que difficilement à décrire ce temps mythique de la création du monde des aborigènes. Le terme a été conservé dans les diverses traductions, faute de mieux.

D'autres notions pourraient être proposées pour signaler le caractère fondamental de ce temps. Le Temps du rêve, aurait ainsi dit Peirce, est essentiellement une forme de musement. D'ailleurs, le philosophe américain a, lui aussi, résisté à décrire l'activité de création ou de récréation pure impliquée par son concept comme une forme de rêve. S'il a commencé par le décrire comme une rêverie ou une méditation, il s'est ravisé, précisant qu'il s'agissait avant tout d'une rêverie pleine, sans perte de conscience, sans absence complète de soi. Le musement était plutôt de l'ordre du jeu, mais d'un jeu aux propriétés particulières: « c'est du Jeu Pur. [...] Il souffle où il veut. Il n'a pas de projet, hormis la récréation. » (1990, p. 174).

Le Temps du rêve aborigène est aussi un jeu pur, un jeu qui précède toute loi, parce qu'il en est le présupposé. Il souffle où il veut, comme un esprit qui s'aventure sur des chemins peu fréquentés et qui produit de l'inouï, du nouveau et, par la force des choses, une création originale. Le Temps du rêve est une forme d'oubli actif qui permet la production et la création de formes essentiellement nouvelles et inédites. C'est un temps de création. Et, peu à peu, il s'est imposé comme le Temps de la création, une fois enclenché le processus de mythification qui fait du passé lointain une origine.

Le musement est lui aussi un temps du rêve, une pure potentialité. Il se présente comme un dessaisissement, un mouvement continu de la pensée, un flot qui nous traverse jusqu'à ce que nous nous déprenions de lui, pour une raison ou pour une autre. C'est une forme de discours intérieur, qui ne doit pas être conçu comme une dérive occasionnelle, mais comme le moteur même de notre pensée. On peut le comparer à l'association libre, pratiquée en psychanalyse, qui n'est pas le musement, mais une façon d'en mimer le jeu. C'est surtout l'errance d'un esprit en plein processus créateur, processus qui ne nous apparaît qu'à la faveur de circonstances singulières : faisceaux de lumière, bruits incongrus, découverte de paysages saisissants, etc.

Muser, c'est perdre la notion du temps, et c'est se perdre dans la contemplation de figures. C'est aussi s'inscrire dans le temps du rêve et entreprendre de suivre ses propres chants de pistes, qui apparaissent alors comme cet indispensable ressaisissement par lequel nos éblouissements initiaux prennent forme. Comme un musement, le Temps du rêve souffle où il veut. Les chants

de pistes qui lui sont liés découlent de cette conception de l'imagination et du rapport au territoire. Il semble que les Ancêtres, quand ils ont exploré à l'occasion du Temps du rêve le continent australien, aient laissé dans leur sillage une suite de mots et de notes de musique qui constituent des pistes, véritables voies de communication entre les tribus.

Le territoire est marqué par une écriture illisible, voire invisible pour les non-initiés, mais qui lui donne une forme, qui le fait exister. Le Temps du rêve ne peut être abordé, en tant que potentialité, que si des chants de pistes témoignent de sa présence en amont. Une potentialité, par définition, échappe à toute actualisation. Dès qu'elle s'est actualisée, elle a commencé à se dégrader, elle n'est plus que l'ombre d'elle-même, son souvenir. Mais cette trace même imparfaite est la seule façon d'en inférer la présence. De la même façon, le musement ne peut être décrit que si une parole quelconque parvient à témoigner de sa présence initiale. En fait, toute parole, en tant qu'actualité, implique une potentialité que le musement identifie comme processus. S'il apparaît comme le jeu pur d'une pensée libérée de ses amarres, ce qui remonte à la surface n'en est jamais qu'un reste, une pâle version, dénuée de toute vitalité, mais c'est tout de même un témoignage, le seul qui puisse exister (Gervais, 2008).

Pour Bruce Chatwin, ces chants de pistes constituent « un labyrinthe de sentiers invisibles sillonnant tout le territoire australien » (2005, p. 606). Le territoire n'a commencé véritablement à exister qu'à partir du moment où il a été chanté dans le Temps du rêve. « En amenant le monde à l'existence par le chant, dit Chatwin, les ancêtres avaient été des poètes dans le sens originel de poiesis, la 'création.' » (2005, p. 619).

Dans le mythe grec, pour sortir du labyrinthe, il faut un couple lié par un fil, c'est-à-dire un être qui s'aventure dans le dédale, Thésée, et un autre qui l'aide à revenir, Ariane. Le premier est l'oubli, un oubli en acte, et la seconde, ce qui assure le rappel. Sans Ariane, le labyrinthe est un tombeau. Les mêmes éléments sont essentiels pour revenir et retenir quelque chose du musement. Un couple lié par un fil, celui de la parole. Un être, un museur, qui explore à l'aveugle les voies de l'oubli et de l'échappé, et un autre, un scribe, qui prend note de ce qui a été recueilli.

Les aborigènes, selon Chatwin, ne conçoivent pas « le territoire comme un morceau de terre délimité par des frontières, mais plutôt comme un réseau de ‘lignes’ et de voies de communications entrecroisées. » (2005, p. 661).

Pour certains, les pistes chantées étaient comme *L'Art de la mémoire* à l'envers. Dans le merveilleux livre de Frances Yates, on apprend comment les orateurs de l'époque classique, Cicéron et ses prédécesseurs, bâtissaient des palais de mémoire en liant les parties de leurs discours à des structures architecturales imaginaires; après avoir fait le tour de chaque architrave et de chaque colonne, ils pouvaient mémoriser des longueurs colossales de discours. Les diverses parties étaient connues sous le nom de loci ou 'lieux'. Mais en Australie les loci n'étaient pas de simples constructions mentales, mais existaient depuis toujours sous la forme des événements du Temps du rêve (2005, p. 906).

Les chants de pistes constituent un labyrinthe de sentiers invisibles, lié au Temps du rêve. Or, le labyrinthe est justement, et très précisément, l'antithèse des palais de mémoire. En tant que structure faite pour ségarer, il apparaît comme un lieu de l'oubli, non pas d'un oubli pur et simple, comme une amnésie complète, mais un oubli partiel, une pensée désarticulée, toujours capable de comprendre qu'elle est dans un dédale, mais impuissante à rétablir les liens qui unissent les tracés entre eux. C'est une pensée qui capte, sans pour autant retenir l'ordre des choses, une pensée désordonnée qui se réinvente sans cesse, car elle ne repose pas sur ce qui est déjà établi. Or, c'est la définition même du musement.

Pour Yates, « L'art de la mémoire est comme une écriture intérieure. » (1975, p. 18) Le musement est cette même écriture, déliée, s'écrivant toute seule. L'identité n'y est pas maintenue par répétition ou procédé d'attribution; elle l'est plutôt par invention, renouvellement et conquête d'un territoire qui est celui, intérieur, de la pensée elle-même.

Le chant de pistes est un musement de nature géopoétique. Et on comprend intuitivement que c'est une poétique qui est ainsi mise en scène, un rapport à la création essentiellement dynamique, qui repose sur les potentialités infinies d'un Temps du rêve, métaphore chronotopique et mythologiquement articulée du musement. Chatwin avait anticipé d'ailleurs ce rapport dy-

namique à la création, déclarant lors d'une généralisation peu commune chez lui, qu'il avait l'impression « que les itinéraires chantés ne se limitaient pas à l'Australie, mais constituaient un phénomène universel, le moyen par lequel les hommes marquaient leur territoire et, en conséquence, organisaient leur vie sociale. Tous les autres systèmes qui lui ont succédé n'étaient que des variations – ou des perversions – de ce modèle originel. » (2005, p. 907) Chatwin se plaît même à imaginer des chants de pistes « sur tous les continents, à travers les siècles », et des « hommes laissant derrière eux un sillage de chants (dont, parfois, nous percevons un écho). » (2005, p. 907-908) On peut, à sa suite, proposer que la littérature, que toute création artistique ne sont qu'un subtil chant de pistes, la production d'itinéraires chantés ou racontés qui nous expliquent qui nous sommes et d'où nous venons, qui nous inscrivent dans un territoire (culturel et géographique), qui nous y lient et qui, en même temps, l'actualisent. Notre culture n'est rien d'autre que la face actualisée d'une potentialité, véritable rêve d'une socialité en coalescence<sup>2</sup>.

### Les lignes brisées et le virtuel

Le chant de pistes est un fil d'Ariane permettant aux Aborigènes de retrouver leur voie dans le labyrinthe du monde. Un fil transmis par les Ancêtres afin de rétablir une continuité dans un monde où règnent les lignes brisées. Un fil, une ligne, afin de ramener le multiple à l'unité.

Qu'est-ce qu'une ligne brisée? Cette métaphore permet de décrire les labyrinthes à tracé plurivoques, ou à chemins multiples, par opposition aux labyrinthes à tracés univoques, ou à ligne continue. Ces labyrinthes se dis-

---

<sup>2</sup> Penser la création comme un chant de pistes, à la manière de Chatwin, c'est faire du territoire, quel qu'il soit, l'objet premier de tout geste créateur et adopter, ultimement, une posture géopoétique. Définie par Kenneth White, la géopoétique constitue un champ de recherche et de création orienté vers un renouvellement du rapport au territoire. Cette approche, à la croisée de la science et des arts, « est une théorie-pratique transdisciplinaire applicable à tous les domaines de la vie et de la recherche, qui a pour but de rétablir et d'enrichir le rapport Homme-Terre depuis longtemps rompu, avec les conséquences que l'on sait sur les plans écologique, psychologique et intellectuel, développant ainsi de nouvelles perspectives existentielles dans un monde refondé. » (<http://agora.qc.ca/dossiers/geopoetique>).

tinguent par le type de déambulation qu'ils proposent aux explorateurs, mais ils se rejoignent en ce qu'ils suscitent tous deux un musement, un oubli de soi.

Ainsi, dans l'Antiquité, on distinguait deux grands types de labyrinthes. Le tracé à ligne continue et le tracé à ligne brisée. Le premier n'offrait au déambulateur qu'un seul choix, celui d'entrer dans le labyrinthe, afin de suivre son dessin jusqu'au centre. Comme le dit Penelope Reed Doob, dans son essai *The Idea of the Labyrinth from Classical Antiquity Through the Middle Ages*, avec un tel dédale au tracé à ligne continue, « il n'y a pas de danger de se perdre, par définition. Aucun talent précis n'est requis, sinon la persévérance, pour atteindre le centre ou sortir; le labyrinthe n'est pas inextricable, quoique impénétrable puisse paraître subjectivement son tracé. » (1990, p. 50). La désorientation dans un labyrinthe à ligne continue n'est pas liée à une multitude de choix à faire, mais à l'architecture et à la structure même du lieu, à la longueur du tracé, aux tours et détours qu'il fait prendre au déambulateur. Un tel tracé inspire « l'immobilité et le désespoir, la tentation de s'arrêter avant d'avoir atteint le but recherché. » (1990, p. 50).

Le labyrinthe à ligne brisée multiplie, quant à lui, les choix à faire et il rend le déambulateur, du fait de ses propres erreurs de jugement, responsable de son destin. On se perd dans un labyrinthe à ligne brisée, le centre ne peut y être atteint qu'à la suite d'une série d'essais et d'erreurs, qui inscrivent l'imprévisibilité au cœur même de son architecture. Le déambulateur doit se soumettre au pouvoir du labyrinthe et aux volontés de son constructeur. La désorientation à laquelle il est soumis lui fait oublier ses déterminations spatio-temporelles. En fait, le labyrinthe à ligne brisée suscite l'oubli et le musement. Il incite à un décrochage, à moins bien entendu de pouvoir récupérer un fil, un chant de pistes qui permet de retrouver sa voie.

L'architecture singulière des labyrinthes à ligne brisée n'est pas une forme obsolète, elle s'impose au contraire comme l'une des données de l'imaginaire contemporain. Si leur figure rejoint la mythologie aborigène, par son insistance sur l'idée d'une déambulation à l'aveugle dans un territoire inhospitalier, elle trouve aussi sa forme accomplie dans nos environnements complexes. Les villes, les bureaucraties, Internet, la mondialisation offrent

des lignes hachurées, rompues, dépayantes et, avec elles, c'est une complexité promue au rang de condition première d'existence qui s'impose. Pour Tim Ingold, « Autrefois trace d'un geste continu, la ligne a été fragmentée – sous l'influence de la modernité – et transformée en une succession de traits ou de points. » (2011, p. 100). La transition vers le trait signe le passage d'une ligne continue à une ligne brisée, c'est-à-dire le passage à une structure et à une expérience de plus en plus exigeante. Cette expérience touche notre appréhension même des lieux:

La fragmentation a aussi modifié notre conception du lieu : autrefois nœud réalisé à partir d'un entrecroisement de fils en mouvement et en développement, il est désormais un point nodal dans un réseau statique de connecteurs. Dans nos sociétés métropolitaines modernes, les hommes évoluent de plus en plus dans des environnements qui sont construits comme des assemblages d'éléments connectés (2011, p. 100).

En fait, dans nos villes et sociétés contemporaines, la dimension labyrinthique de nos expériences est d'ores et déjà surdéterminée. Nous vivons dans la complexité et nos formes narratives elles-mêmes nous emboitent le pas. Comment pourrait-il en être autrement de toute façon ? Avec la multiplication des supports et des formes d'arts narratifs, qu'ils soient littéraire, dramaturgique, bédéistique, cinématographique, vidéographique, artistique, situationnel, télévisuel, vidéoludique et maintenant, avec les développements du numérique, interactif, nous nous sommes entourés de récits qui n'ont cessé de nous immerger dans des structures de plus en plus complexes, faites pour nous égarer. Depuis les explorations littéraires de Borges, puis d'un ensemble de plus en plus grand d'auteurs et de mouvements littéraires, depuis le Nouveau Roman français et le Boum latino-américain jusqu'aux multiples variations du postmodernisme américain, les formes narratives se sont complexifiées, multipliant les strates narratives, les jeux métafictionnels et méta-leptiques, les brouillages entre la fiction et le réel, les stratégies énonciatives et identitaires. Et jamais le musement n'a été aussi prégnant comme modalité expérientielle! Nous sommes fascinés par les enchainements d'images, de voix et de textes que nous offrent nos écrans, fascinés et perdus tout en même temps, présents et absents, attentifs aux mouvements des figures, mais égarés dans

une multitude de récits fragmentés. À la manière des flâneurs du dix-neuvième siècle, nous errons dans des espaces complexes, faits tout autant pour nous séduire que pour nous perdre (ou nous faire consommer).

Le développement du cyberspace n'est, en ce sens, qu'une étape de plus dans la labyrinthisation de notre expérience du monde. À un lieu physique, architecturé, répond un lieu virtuel, qui n'est plus qu'architecture. Le cyberspace ne permet plus simplement à des flux de se développer et de varier, il est lui-même un flux, puisque fait d'un courant électrique, pris en charge par des relais électroniques afin de constituer un réseau. Internet est un flux informationnel qui se déploie comme le plus complexe labyrinthe à ligne brisée jamais conçu. Le cyberspace, l'environnement culturel et artistique soutenu par Internet en tant qu'infrastructure technologique, est un environnement décentralisé, ouvert à la multiplication des relations et des connexions (ne serait-ce qu'en termes techniques où c'est la redondance qui assure la pérennité du réseau). La dynamique des relations n'y est pas fondée sur la tradition, l'identité, la pérennité et la mémoire, mais sur la traduction, la variation, la labilité et, évidemment, l'oubli en acte, le musement. Nous ne sommes plus dans une logique de la durée et de la ligne, mais de l'instant et du trait. Nous sommes confrontés à un réseau, à un « complexe de points interconnectés » (Ingold, 2011, p. 107).

La base du cyberspace est l'hypertexte. Or, l'hypertexte est l'exemple par excellence d'une structure discontinue. Il représente un ensemble de textes réunis entre eux par des nœuds. Ce n'est pas un document continu, mais un ensemble de fragments, de points interconnectés réunis par des liens électriques, et permettant au lecteur de passer de l'un à l'autre. Il n'y a pas un seul chemin offert, mais une pléiade de chemins, un dédale. Pour le dire simplement, l'hypertexte est la forme textuelle du labyrinthe à ligne brisée. Or, le cyberspace n'est que l'expression hypermédiatique, projetée à l'échelle d'un réseau entier, de ce principe. On comprend que le musement que le labyrinthe est dit susciter apparaisse comme une donnée fondamentale de son expérience.

Une dimension fascinante du cyberspace est, de plus, sa définition en tant qu'espace virtuel. Mais, il faut voir que le virtuel de l'informatique est distinct du virtuel philosophique. Le virtuel désigne, traditionnellement, ce qui n'existe qu'en puissance, ce qui est à l'état de simple possibilité dans un être réel ; le virtuel informatique représente, quant à lui, une possibilité réalisée de façon

technique. En fait, et très étonnamment, nous retrouvons avec le numérique la dyade au cœur de la mythologie aborigène, qui s'articule en fonction non pas d'un temps et d'une durée, mais d'un jeu entre le potentiel et le réalisé. À ce titre, le virtuel informatique est un potentiel réalisé de façon technique plutôt que poétique, comme avec le Temps du rêve. Il se déploie et se réalise en fonction de son propre univers de référence, il constitue une réalité en soi et engage son propre principe de découverte du monde, comme si les hyperliens et les trajectoires qu'ils déterminent étaient l'inscription en creux de tracés, de chants de pistes que nous, internautes, n'avons d'autres choix que de suivre, un clavier d'ordinateur ou un écran tactile sous les doigts. Notre navigation actualise une partie des hyperliens préalablement créés. Les moteurs de recherche sont devenus nos intercesseurs et nous suivons leurs indications sans réfléchir, aboutissant sur des sites dont rien ne nous permettait d'anticiper initialement la présence.

Nous progressons dans le cyberspace au hasard, comme un muséiste avance d'une pensée à l'autre, sans trop chercher à comprendre ce qui motive les liens actualisés. En fait, nous progressons dans le cyberspace en fonction non pas tant d'un principe de découverte, qui implique enquête et véritable recherche, fondée sur l'attention, que sur un principe de révélation, qui se contente d'une faible attention. Nous nous rendons disponibles à des éblouissements, à des révélations, dont la dimension apocalyptique n'est jamais très loin, ne serait-ce que par l'étymologie même du terme.

Notre progression s'y fait donc à l'aveugle. Elle mime en cela la progression dans un labyrinthe à ligne brisée, où l'instant l'emporte sur la durée, le trait sur la ligne, et la désorientation, systématiquement reconduite, incite aux mouvements brusques et aux avancées par à-coups. Le cyberspace incite au muséisme, comme le fait le labyrinthe, et comme l'implique de façon presque organique l'idée des chants de pistes.

### **Sur les rails : Gares**

Nous vivons entourés de lignes brisées, de lignes actuelles, imaginaires, virtuelles, ayant définitivement labyrinthisé notre monde. Nous pouvons nous sentir éloignés de la réalité des aborigènes australiens, qui vivaient et vivent encore dans un dénuement d'une grande austérité. Mais, confrontés

à un environnement toujours plus complexe, leur conception d'un chant de pistes peut nous permettre de retrouver une certaine cohérence dans l'accumulation des possibilités.

Dans les œuvres hypermédiées, notre progression a tout d'un chant de pistes. Les œuvres elles-mêmes se déploient comme une interface entre un processus de création, à l'image d'un Temps du rêve, et un dispositif à explorer. Elles ne se donnent pas comme un produit fini, mais un espace à arpenter et à découvrir, une architecture virtuelle à expérimenter, et elles se comportent à la manière d'un microcosme du cyberspace dans sa totalité. Un des thèmes de prédilection de ces œuvres est d'ailleurs l'espace urbain, en raison, de sa complexité croissante, de son impact sur les modes de structuration de l'expérience humaine et, ultimement, de son influence sur l'imaginaire contemporain.

Les œuvres hypermédiatiques mettent en jeu une urbanité qui s'étend au-delà des frontières géographiques et des espaces usuels et elles viennent en offrir une sémiotisation capable, de par sa complexité même, d'en reproduire l'expérience, axée sur les lignes brisées et leur logique du tâtonnement et de l'errance. Un projet tel que *GARES*, mis en ligne par La Traversée, l'atelier québécois de géopoétique, en collaboration avec l'artiste québécois Sébastien Cliche, en offre un exemple tout à fait éloquent. L'œuvre, en ligne depuis l'automne 2012 sur le site de la revue de littérature hypermédiatique *bleuOrange*<sup>3</sup> se présente comme une renégociation de notre rapport à ce lieu de passage souvent mal connu que sont les gares. Il vient prendre à rebours leur expérience. D'entrée de jeu, le caractère ingrat du réseau des gares de l'île de Montréal est mis de l'avant. Ce dernier, apprend-on d'emblée :

[...] ne correspond plus à l'imaginaire ferroviaire hérité des siècles passés, où ce moyen de transport a longtemps été associé à la conquête et à la maîtrise du territoire. Les gares contemporaines sont fonctionnelles, anonymes, et leur architecture est standardisée, pour ne pas dire ingrate. Tout y est axé sur la fluidité et la rapidité, ce qui favorise peut-être le va-et-vient des usagers aux heures de grande affluence, mais aussi l'ennui et l'inconfort en période d'accalmie<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Les archives de la revue se retrouvent sur le projet The Next, dirigé par Dene Grigar, et la fiche de l'œuvre est à l'adresse <https://the-next.eliterature.org/works/1525/0/0>.

<sup>4</sup> <https://latraverseegeopoetique.com/realisations-artistiques/web>.

Il s'agissait donc, pour Sébastien Cliche et les membres de La Traversée, d'investir ces gares banalisées à l'extrême et rendues parfaitement insipides. Ils ont pris des photographies et fait des dessins, procédé à des captures sonores et vidéo, et surtout ils ont noté et écrit, des textes rédigés in situ qui témoignent d'une expérience tout autant que d'un imaginaire des lieux. Il en résulte une œuvre ouverte, essentiellement interactive, qui revisite ces lieux en les ré-imaginant. L'espace urbain n'y est plus conçu en tant qu'ensemble statique et aseptisé régissant l'habitation et le travail, mais en tant que lieu de passage et de transit, à la manière d'une hyperville<sup>5</sup>.

**Figure 1:** GARES. Page d'accueil: plan du réseau des gares de l'île de Montréal



GARES explore un réseau de chemins de fer, un ensemble de lignes et de nœuds qui viennent surdéterminer un territoire, en actualisant ses zones privilégiées, en établissant de véritables lignes de force, de tension et

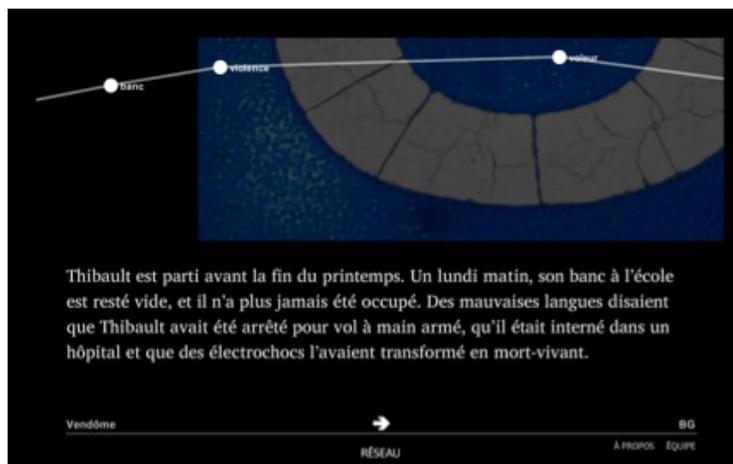
<sup>5</sup> Dans sa réflexion sur les villes numériques, Benoit Bordeleau propose, à la suite de Manuel Bello Marcano, cette idée d'une hyperville, d'un espace urbain dépendant d'un système de relations plutôt que d'une géométrie spécifique. L'hyperville doit être comprise : « comme une réactualisation incessante des matériaux et des réseaux disponibles dans le moment, non pas pour gagner cette course vers le quotidien qui semble animer une multitude de discours à l'heure actuelle, mais afin de préserver une culture qui, de plus en plus, décroïssonne les espaces. » B. Bordeleau, « La ville numérique I. La ville entre données et sensibilités », *Dossiers thématiques*, NT2, juillet 2008. Consulté le 4 février 2014. <http://nt2.uqam.ca/fr/dossiers-thematiques/la-ville-numerique-i#hyperville>.

de failles. Avec un chemin de fer, il ne s'agit pas de lignes fantômes ou imaginaires, mais de lignes réelles, de rails et de traverses, de gares aussi, nœuds par lesquels les voyageurs entrent ou sortent du réseau. Mais, sur la base de ces lignes réelles, *GARES* déploie un ensemble hétérogène de lignes imaginaires, alimentées de courts récits, de notes de terrain, d'anecdotes et d'observations, de photographies et de dessins. L'espace contraint du réseau ferroviaire, par le biais de ses gares qui agissent alors comme véritables seuils, s'ouvre à un espace de création, un espace imaginaire, où la transhumance contemporaine est prise à rebours. L'opacité du transport pour le voyageur, du transport en commun et de sa cécité caractéristique, se transforme en transparence géopoétique qui donne à voir de biais ou à rebours et qui cherche à apercevoir ce qui autrement passe inaperçu. Si, comme le dit Ingold, « le transport transforme chaque piste en l'équivalent d'une ligne pointillée » (2011, p. 106), ou d'une ligne brisée, un projet géopoétique tel que *GARES* entreprend de redonner une certaine cohérence à cet éparpillement de points et de traits. Mais la cohérence n'est pas une ligne continue, du moins, elle ne se donne pas d'emblée comme une telle ligne. Elle s'offre en fait comme une ligne en devenir, une potentialité qu'il revient au lecteur ou à l'internaute d'actualiser en réalisant son propre parcours, ou encore, pour reprendre l'analogie, en le transformant en son propre chant de pistes.

Le réseau ferroviaire, un labyrinthe en soi, est devenu le prétexte d'un second labyrinthe, imaginaire celui-là, un dédale d'hyperliens et de nœuds. *GARES* se donne en effet comme une œuvre hypermédiatique, dans laquelle l'internaute peut se perdre, progressant à l'aveugle par le biais des mots-clés apparaissant à l'écran avec chaque nouveau fragment, comme autant de points sur une ligne, tout comme il peut se réorienter, à l'aide d'un fil d'Ariane, composé de réseaux textuels préétablis (activés par la flèche au bas de l'écran). L'internaute actualise en fait ce qui a été initialement écrit et noté, et il trace à partir de ces données son propre trajet, ses propres pistes. *GARES* n'est pas tant ce qui a été initialement imaginé que ce que l'internaute lui-même actualise lors de sa navigation. C'est une partie de ce réseau imaginaire qu'il réalise, un tronçon singulier, un chant personnel, même s'il est fait de mots

et d'images déjà énoncés et captées. Il actualise ainsi une ligne, la sienne, faite de son propre musement, dont elle n'est que l'expression approximative ou le fantôme, comme toute ligne imaginaire.

**Figure 2:** GARES. Page associée à la gare Vendôme.



*GARES* se donne à explorer dans le cyberspace, l'œuvre fait partie de cet univers culturel virtuel supporté par le réseau Internet. Elle s'inscrit dans ce flux d'information qui le définit. Et elle est elle-même flux. C'est le flux d'une parole et d'une écriture distribuées le long d'un réseau de transport; celui d'une pensée collective qui, empruntant des voies de communication croisées, tente de déjouer les parcours préétablis afin de reprendre, sur un mode imprévu, l'exploration du territoire; celui enfin d'un principe de navigation qui fait de l'éblouissement et de la révélation ses principes de découverte et de connaissance.

En tant qu'œuvre hypermédiatique, *GARES* multiplie les lignes et les labyrinthes et les enchevêtre afin de les faire résonner les uns avec les autres : labyrinthe physique du chemin de fer montréalais, labyrinthe d'un cyberspace devenu espace de création, labyrinthe d'une œuvre interactive non linéaire. S'il participe pleinement de cette labyrinthisation du monde qui est l'apanage de notre époque, il entreprend tout de même de profiter de ces labyrinthes et de leurs ressources imaginaires afin de maintenir un regard poétique, voire géopoétique, sur les modalités fondamentales de notre expérience du monde.

Figure 3: GARES. Page associée à la gare Bois-Franc.



## Retour à la ligne

Penser la ligne, dans sa complexité, c'est penser le destin d'une forme essentielle à l'expérience humaine.

La ligne n'est pas un but en soi, elle est une forme en transition, entre ce qui la constitue, le point, dont l'accumulation engendre la ligne, et ce qui la complète, le volume, qui ne peut se comprendre que sur la base de ces traits qui le composent, lignes et points confondus. On ne peut penser la troisième dimension sans les deux premières. On peut considérer isolément la première, le point, et la deuxième, la ligne, mais, tout comme on ne peut penser la ligne sans le point, on ne peut envisager le volume ou l'espace, sans la ligne et le point. Ils sont soudés.

C'est dire que toute pensée du territoire, de la déambulation dans un espace, de l'architecture, de l'organisation du vivant ne peut se passer de la ligne, parce que celle-ci, quelle que soit son état, du trait au vecteur jusqu'à la ligne infinie de l'horizon, est au cœur même de notre rapport au monde.



Il n'y a pas que l'écriture qui en illustre la présence intrinsèque, toute intervention dans le monde peut se ramener à un jeu entre des lignes. Il en va de la ligne comme du code binaire au cœur de la révolution numérique et de la culture de l'écran qu'elle introduit. Le langage des zéros et des uns permet de tout traduire, de tout remédiatiser, c'est d'ailleurs sa très grande force. La ligne, en tant qu'ensemble de points et de blancs, permet de la même façon de tout représenter, de tout rendre présent. Elle est au cœur de l'architecture de la vie.

Il n'est pas surprenant alors qu'on ait tenté, et de multiples façons, de s'affranchir de la ligne, qu'on ait cherché à la rompre, à en briser la continuité et cette cohérence qu'elle engage nécessairement. Le musément est un tel acte de liberté face à la ligne, comme si le jeu pur d'une pensée sans attache, d'une pensée qui se déploie par points inconséquents et arbitraires, pouvait contrecarrer la loi de son actualité. Mais un tel jeu n'est possible que si on parvient à en sortir: un tel dessaisissement ne devient réel que s'il s'actualise, ne serait-ce qu'en partie, ce qui requiert un fil, l'expression même de la ligne. Il n'y a pas de sortie du labyrinthe sans fil, le mythe nous le dit en toutes lettres. Comme il n'y a pas de pensée sans parole.

## Bibliographie

DOOB, Penelope Reed. **The Idea of the Labyrinth from Classical Antiquity Through the Middle Ages**, Ithaca, Cornell University Press, 1990.

CHATWIN, Bruce. Songlines / Le chant des pistes, in **Œuvres complètes**, Paris, Bibliothèque Grasset, (2005 [1987]).

INGOLD, Tim. **Brève histoire des lignes, Bruxelles**, Éditions Zones sensibles, 2011.

GILLET, Alexandre. « Nicolas Bouvier : passant et passeur. Considérations géopoétiques à l'usage de l'arpenteur » in **La carte**. Point de vue sur le monde, R. Bouvet, H. Guy et E. Waddell, dirs., Montréal, Mémoire d'encrier, 2008 p. 48.

GERVAIS, Bertrand. **La libre brisée**. Labyrinthe, oubli et violence, Montréal, Le Quartanier, 2008.

LAWLOR, Robert. **Voices of the First Day**. Awakening in the Aboriginal Dreaming, Rochester, Inner Traditions. 1991.

PEIRCE, Charles Sanders. « Un argument négligé en faveur de la réalité de Dieu », in **Lire Peirce aujourd'hui**, G. Deledalle, éd., Bruxelles, De Boeck-Wesmael. 1990.

VOLODINE, Antoine. **Des anges mineurs**, Paris, éditions du Seuil. 1999.

YATES, Frances. **L'art de la mémoire**, Paris, éditions Gallimard. 1975.



## ENSAIO REFLEXIVO

# O MARAVILHAMENTO DO BEM-QUERER: LUZES DA CIÊNCIA PARA REVIGORAR A HUMANIZAÇÃO

Helena Águeda Marujo

**Resumo:** O ensaio reflexivo intitulado “o maravilhamento do bem-querer: luzes da ciência para revigorar a humanização” escrito pela pesquisadora Helena Águeda Marujo da Universidade de Lisboa fecha o dossiê apresentando um outro letramento que nasce de um movimento emergente da psicologia positiva ocorrido no início do milênio. Essa nova abordagem científica objetiva o estudo das emoções positivas, do carácter positivo e das instituições positivas. Em diálogo com as ciências sociais e humanas vem apresentando resultados viáveis no que diz respeito às intervenções afetivas junto a crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, vale a pena conhecer a reflexão trazida pela pesquisadora, fruto dos estudos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Positiva.

As ruas têm mapas, os carros e os telemóveis GPS; mas o que nos deslumbra e alteia, isso, nunca será mapeado. Talvez porque a mais bela experiência que alguma vez possamos ter seja a misteriosa. A que nos traz a mais desconcertante e arrebatadora epifania: o mistério da pura bondade; o enigma sublime da extraordinária capacidade de bem-querer. Dachner Keltner (2023), investigador da Universidade da Califórnia em Berkeley, nos Estados Unidos da América do Norte, que dedicou a vida a estudar e ensinar o que nos faz felizes, diz que a resposta para a felicidade é: vivam maravilhados. Eu acrescento: maravilhados com a nossa melhor humanidade.

### O que é o maravilhamento?

É a emoção que experimentamos quando nos encontramos com vastos mistérios que não entendemos. O maravilhamento é admiração, é espanto, é assombro; é uma emoção complexa e evanescente, que pode ser

difícil de definir. Porque será que podemos dizer que a felicidade passa por uma emoção tão elusiva, que requer o inesperado, o simples e o complexo de mãos dadas, e nos move para as profundezas do mistério e do desconhecido, em vez daquilo que é certo, seguro, previsível e fácil? É porque estamos preparados biologicamente, como espécie, nos nossos corpos e cérebros, para nos encantarmos e deslumbrarmos, em especial perante humanos solidários, empáticos, compassivos e bons.

Ainda que a cultura, a religião, a educação e a vida em sociedade nos possam desviar dos nossos núcleos saudáveis, vimos de nascença prontos para concretizar a nossa melhor humanidade e vibrar com isso. Por todo o lado podemos encontrar razões para espanto. Não precisamos de ter dinheiro, nem de queimar combustíveis fósseis, nem precisamos de muito tempo (a investigação sugere que poucos minutos por dia são suficientes) para apreciar o mais espantoso da existência e dar aos outros o mais virtuoso de nós. Isso faz com que o espanto seja fácil e não implique esforço. Porque todas e todos, independentemente das nossas condições, podemos encontrar o nosso próprio caminho para o assombro, o encanto, o fascínio, a perplexidade, a empatia e a compaixão com a dor do Outro, a solidariedade... em face ao que é maior que nós. E não, não é um luxo. Nem é coisa de quem tem tempo para se entreter e viver no meio do que é estético, ostentatório ou materialmente sublime.

Trata-se de experiências humanas tão grandiosas que a ciência não as consegue captar na totalidade, mas de que se tem vindo a aproximar para perceber o valor. Keltner (2023) diz-nos que há 8 potenciais para maravilhamentos na vida: (1) força, coragem e bondade para com os/as outros/as; (2) movimento e ações coletivas como voluntariado, dança, desportos ou atos de fé; (3) natureza; (4) música; (5) artes visuais e design; (6) encontros místicos; (7) encontros com a morte e a vida que brota; e (8) grandes ideias ou epifanias.

Uma das características humanas plena de potencial de espanto e maravilhamento é, portanto, a bondade. Nas diversas formas artísticas, os gregos buscavam o ideal da perfeição. Algo alcançava a perfeição se era bom e ao mesmo tempo belo, expressando o desejo de atingir a excelência. A bondade é esse aprimoramento humano, delicadamente conseguido através de transa-

ções afetuosas. Diz-nos o dicionário que a Bondade é a qualidade de ser generoso, amável, altruísta e atencioso; que é um ato de amabilidade – palavra bela pois provém da etimologia “digno de amor”.

Uma das características humanas é a liberdade que temos de praticar o bem ou o mal. Falamos aqui da inclinação para o bem. Nas diversas formas artísticas, os gregos buscavam o ideal da perfeição. Algo alcançava a perfeição se era bom e ao mesmo tempo belo, expressando o desejo de alcançar a excelência. A bondade é esse aprimoramento humano, delicadamente conseguido através de transações afetuosas e que nos tocam pelo enlevo.

### **A ciência da Bondade**

A bondade e a generosidade assumem muitas formas, desde os donativos de caridade ao voluntariado formal, passando pela ajuda a um estranho, cuidar de um cônjuge ou de um vizinho. O que estes e outros exemplos têm em comum é o facto de envolverem “dar coisas boas aos outros de forma livre e abundante”, tal como refere a definição de generosidade de acordo com o Instituto da Ciência da Generosidade da Universidade de Notre Dame. Tem na base o compromisso altruísta. Quando são generosas, as pessoas (e por vezes os animais) dão prioridade às necessidades dos outros, muitas vezes acima das suas próprias. Mas de onde vem essa generosidade? Quais são os benefícios que resultam da ajuda aos outros?

E como é que a bondade e a generosidade podem ser mais cultivadas nas pessoas individuais e na sociedade como um todo? Estas questões têm motivado estudos em domínios tão diversos como a economia, a neurociência, a psicologia, a sociologia, a filosofia e a ecologia. Sabemos que os seres humanos são uma espécie generosa. Esta afirmação parece contrariar décadas de investigação – e séculos de sabedoria convencional – que equiparam a “natureza humana” ao egoísmo e à agressividade. Nos últimos anos, uma mais complexa e matizada visão da natureza humana mostra, sem dúvida, que os seres humanos têm uma propensão para o interesse próprio – e estes estudos têm atraído atenção compreensível – mas a investigação tem também revelado

que as correntes de generosidade são igualmente profundas em nós – e esse foco é mais recente na ciência.

De facto, a generosidade tem as suas raízes, não só no nosso desenvolvimento individual, mas também na nossa própria biologia e história evolutiva. Espécies tão diversas como as abelhas, os pássaros, os morcegos-vampiros, os ratos e os chimpanzés, todas exibem formas de generosidade, bondade, solidariedade, ou o que pode ser amplamente descrito como “comportamento prosocial” – atos que beneficiam os outros. A ampla ocorrência de generosidade nas espécies sugere que a generosidade pode ser uma adaptação evolutiva que ajudou a promover a sobrevivência dessas espécies – e da nossa própria.

Uma série de estudos recentes confirmam as provas de que os humanos estão biologicamente preparados para ser bondosos. Agir com generosidade ativa a mesma via de recompensa que é impulsionada pelo sexo e pela comida, uma correlação que pode ajudar a explicar a razão pela qual dar e ajudar é bom, bem como fornecer-nos mais provas da ideia de que a atividade pró-social tem sido uma importante variável evolutiva.

Outras demonstrações das raízes profundas da generosidade humana provêm de estudos que revelam, consistentemente, a presença da generosidade em crianças de tenra idade, mesmo em bebés. Vários estudos demonstraram que as crianças parecem ter um impulso inato para cooperar e ajudar os outros, mas que este impulso é atenuado à medida que as crianças crescem e o seu comportamento de doação se torna mais seletivo e diferenciado.

### **Efeitos pessoais da generosidade**

Vejamos o que nos diz a ciência da felicidade. Envolver-nos em atos de bondade é um caminho de felicidade e de saúde. A generosidade parece ter associações especialmente fortes com a saúde psicológica, saúde física e longevidade. Dar apoio social – tempo, esforço ou bens – está associado, em muita investigação recente, a uma melhor saúde geral nos idosos, e o voluntariado, em especial, está associado a uma melhoria na longevidade. Quem faz voluntariado tende também a experimentar menos dores físicas e achaques. Ajudar



terceiros protege, no geral, duas vezes mais do que a aspirina, no que toca ao coração. A dádiva generosa melhora o humor em pessoas ansiosas, ajudando-as a sentir mais satisfação com as relações sociais em que se envolvem e a comprometer-se mais nas relações com os outros e outras, em vez de as evitar. Também estimula a zona cerebral do prazer e da recompensa, como se fôssemos nós os recetores do bom, e não os doadores dessa bondade.

Quem é bondoso tende a sentir-se mais energético e forte quando ajuda terceiros, menos deprimido, mais tranquilo, e com mais sentimentos de autovalor. Assim, quando nos damos aos outros(as) com gentileza e afabilidade, fazendo por eles o melhor, melhoramos indiscutivelmente a saúde física e a satisfação com a vida. Aumentamos a longevidade, reduzimos estados depressivos e interferimos na nossa “sorte”, ou seja, as coisas correm-nos melhor. Por que será? A bondade e o altruísmo comprometidos produzem endorfinas – um analgésico natural. Como se se tratasse de um antidepressivo, a bondade estimula também a produção da serotonina, a qual acalma, faz-nos sentir melhor e promove o bem-estar. Tem um efeito de redução da pressão arterial. Liberta oxitocina, a hormona conhecida como “protetora do coração”, que por sua vez liberta uma substância química, designada óxido nítrico, que dilata os vasos sanguíneos e, em consequência, preserva o coração.

O ser bondoso para os outros diminui o cortisol – a hormona do stress – e torna o envelhecimento mais lento naqueles que praticam frequente e habitualmente a generosidade. Pessoas com 55 anos ou mais, que se voluntariam em duas ou mais organizações, têm uma muito impressionante menor probabilidade (44% menos) de morrer cedo, quando se controlam muitas outras variáveis, nomeadamente doença física, nível de exercício físico, hábitos de consumo de tabaco, estatuto conjugal e outros. Trata-se de um efeito protetor da saúde, quatro vezes mais forte do que praticar exercício físico quatro vezes por semana – uma variável protetora da saúde física e psicológica que, como sabemos, é muito relevante.

Confirmando estes dados, uma meta-análise de 37 estudos com adultos mais velhos concluiu que aqueles que se ofereceram como voluntários relataram uma maior qualidade de vida. Outro estudo concluiu que quemaju-

da frequentemente tem maior vitalidade e autoestima (mas apenas se escolher ajudar por sua própria iniciativa). Mais resultados empíricos mostram uma ligação entre generosidade e felicidade. Sabe-se, por exemplo, que as pessoas são mais felizes quando gastam dinheiro com os outros do que consigo próprias, e essa felicidade motiva-as a serem generosas no futuro. Mesmo pequenos atos de bondade, como apanhar algo que outra pessoa deixou cair, fazem as pessoas envolvidas sentirem-se felizes. A generosidade altruísta está também associada a benefícios no local de trabalho, como a redução da probabilidade de esgotamento profissional, e nas relações interpessoais, está associada a mais contentamento e relações românticas mais duradouras.

Não é preciso ser sempre generoso. Ser observante e notar a gentileza a acontecer, e demorar-se nesses atos como observador(a), é também altamente benéfico. O efeito de quem é testemunha da bondade, e a vê ser praticada por outros, é também significativo: só ver alguém a ser gentil e generoso, ou ouvir histórias de amabilidade genuína, produz oxitocina, a já referida hormona, designada “do amor”, diminui também a pressão arterial, melhora a saúde cardiovascular, aumenta a estima pessoal e o otimismo.

Quem não deseja ser tratado com bondade? Quem não deseja elevar-se acima das indelicadezas, ser melhor pessoa? Felizmente, a grande maioria dos seres humanos tem essa vocação e missão. Sentimo-nos mais felizes quando agimos ao serviço dos outros. Um outro estudo recente explorou como as pessoas se sentiram depois de executarem ou observarem atos de bondade, todos os dias, durante sete dias. Aos participantes foi pedido para realizar intencionalmente pelo menos mais um ato de bondade no seu dia a dia do que o habitual, junto de alguém próximo, de um conhecido, ou um ato de amabilidade para si mesmos, ou, ainda, foi pedido para tentarem observar ativamente atos de bondade vindos de outras pessoas.

A felicidade foi medida antes e depois dos sete dias de gentileza. Os investigadores descobriram que ser bondoso para connosco ou para qualquer outra pessoa – sim, mesmo para um(a) estranho(a) – ou observar ativamente a bondade de terceiros à nossa volta e a sua capacidade de doação, impulsiona os níveis de felicidade. Existem vários fatores intrapessoais que podem influen-

ciar a generosidade: sentimentos de empatia, compaixão e outras emoções podem motivar-nos a ajudar os outros. Certos traços de personalidade, como a humildade e agradabilidade, estão associados a maior generosidade.

### **Fatores sociais e culturais**

Uma série de fatores sociais e culturais também influenciam o altruísmo. Muitos estudos sugerem que as pessoas frequentemente agem generosamente na expectativa de que a sua generosidade seja retribuída, ou porque sentem que isso ajudará a sua reputação. A generosidade de uma pessoa é também influenciada por normas culturais, tais como padrões de justiça. Redes sociais fortes podem também influenciar o altruísmo. Por exemplo, as pessoas com mais amigos participam mais em ações de voluntariado, doações de caridade e dádivas de sangue. Além disso, a generosidade é contagiosa; pode propagar-se nas redes sociais e nos locais de trabalho.

A influência do estatuto socioeconómico na generosidade é complexa, com estudos que sugerem que tanto os indivíduos mais pobres como os mais ricos podem ser generosos. As características de um potencial destinatário da generosidade também influenciam as decisões de dar. Por exemplo, é muito mais provável que as pessoas ajudem uma pessoa identificada e específica em vez de um indivíduo abstrato ou anónimo, e é mais provável que ajudem indivíduos do que grupos. Mesmo o local onde se vive pode influenciar o nosso altruísmo, uma vez que tanto fatores geográficos, quanto governamentais e políticos, têm sido associados a uma maior ou menor generosidade. E, claro, a educação dos pais e professores também desempenha um papel no cultivar da generosidade, nomeadamente através da modelagem.

### **Como se vive em Bondade?**

Lembre-se que a bondade tem que nos incluir a nós mesmos. Já reparou como trata os outros muito melhor quando cuida de si próprio(a)? Num ambiente cheio de pressão é fácil trabalhar durante o almoço e respon-

der a e-mails às 23 horas. Mas quando tiramos um momento para respirar, avaliamos o que precisamos e procuramos pôr em prática o que necessitamos para estar bem e viver com qualidade, estamos a ser gentis connosco. Se não cuidarmos amorosamente de nós podemos causar danos colaterais, fazendo dos outros o alvo da raiva, frustração ou desilusão que realmente sentimos em relação a nós próprio(a)s. A gentileza connosco também vem de aceitarmos que erramos e somos imperfeita(o)s, uma experiência difícil nos dias de hoje, povoados pela premência da perfeição.

Ser bondoso também significa liderar, educar e amar com compaixão. Todos têm desafios e dores, por vezes muitos escondidos, socialmente invisíveis. Se soubesse que a sua colega de trabalho, que responde a uma pergunta ou a uma crítica com mau humor e más palavras, tinha recentemente tomado conhecimento de uma doença grave na sua família, não lhe daria algum desconto? Mais ainda, será que não lhe estenderia a mão, oferecendo apoio? Quando somos compassivos, estamos a reconhecer a nossa condição humana comum. A compaixão pode guiar-nos para atos de bondade. Por vezes a bondade é encontramos um tempo privado para perguntar se está tudo bem; outras vezes é oferecer-nos para tomar um chá, ou simplesmente ficar por perto em silêncio.

A mais pura forma de bondade pode não ter público e não oferecer créditos nem recompensas. A verdadeira amabilidade é motivada pelo cuidar, pelo servir (a si e aos outros). Alguns podem até dizer que é uma forma de fazer com que o destinatário se sinta endividado. Mas quando somos amáveis, mesmo que não exista nenhuma recompensa, a bondade atinge a sua plenitude. Só mais três coisas: a bondade aumenta com a prática; a bondade gera bondade; e a bondade é duradoira, pois fica tatuada em nós.

O maravilhamento pela bondade transforma a maneira como pensamos e sentimos. Dá proporção às coisas, e coloca-as no lugar certo, sem deixar engrandecer o que não merece esse estatuto. Maravilhados pelo altruísmo, sentimos o efeito no nosso corpo (até nos arrepiamos, sinal de que estamos preparados fisiologicamente para ser sensíveis ao belo, bom, ético) e calor no coração. E sonhamos que a vida pode ser melhor, porque já é bela. E procuramos mais perfeição porque ela é possível. E sentimos coragem para o caminho.

Assim, o maravilhamento pela bondade faz-nos humildes. Cura-nos. Torna-nos, talvez, mais puros. Por isso, pergunto: Como foi a experiência de maravilhamento pela bondade mais marcante que viveu, quando se encontrou com um vasto mistério, que transcendeu uma simples compreensão do mundo? Como e quando pode parar, uns minutos que seja, por dia, para observar (e, talvez, reencontrar, porque perdida) a capacidade de espanto perante a generosidade e solidariedade que, apesar de toda a complexidade e tragédia do mundo atual, ainda existe à sua volta? Por isso, convido a que faça uma coisa pequena e amável todos os dias por alguém – incluindo-se nessa lista. E pense, como desejo ser lembrado(a), nesta dimensão da amabilidade?

Depois destas ações e reflexões, preste atenção ao impacto que os atos de bondade terão e tiveram, em si, e nos outros. O maravilhamento pelo altruísmo está quase sempre por perto, e pode ser um caminho para curar dores, reganhar otimismo e mesmo superar traumas e perdas, que são parte da vida, merece o nosso profundo empenho.

Assim como se a vida nos desse pequenos toques de ombro, a dizer-nos: “olha para esta beleza! Olha para este mistério! Repensa as prioridades; lembra-te que há razões para esperança; sorri, nem que seja por um minuto. Nunca vais compreender tudo, e sempre vai haver espaço e razões para o mal; por isso, repara na vastidão. Mantém o espanto, a vontade de dádiva e a mais emocionada admiração, sempre. Aesop, o contador de histórias grego da Antiguidade, disse uma vez: “Nenhum ato de bondade, por menor que seja, será desperdiçado”.

### Referências e Leituras de apoio

AKNIN, L. B., Barrington-Leigh, C. P. , Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., ... Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. **Journal of Personality and Social Psychology**, 104(4), 635-652. <https://doi.org/10.1037/a0031578>.

BARTLETT, M. Y., & DeSTENO, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. **Psychological Science**, 17(4), 319-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>.

BARTZ, J. A., ZAKI, J., BOLGER, N., & OCHSNER, K. N. (2011). Social effects of oxytocin in humans: Context and person matter. **Trends in Cognitive Sciences**, 15(7), 301-309. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.05.002>.

CIRELLI, L. K., WAN, S. J., & TRAINOR, L. J. (2014). Fourteen-month-old infants use interpersonal synchrony as a cue to direct helpfulness. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, 369(1658), 20130400 – 20130400. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0400>.

DECETY, J., BARTAL, I. B., UZEFOVSKY, F., & KNAFO-NOAM, A. (2015). Empathy as a driver of prosocial behaviour: Highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. **Philosophical Transactions of the Royal Society B, Biological Sciences**, 371(April), 20150077. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>.

DECLERCK, C. H., BOONE, C., & KIYONARI, T. (2010). Oxytocin and cooperation under conditions of uncertainty: The modulating role of incentives and social information. **Hormones and Behavior**, 57(3), 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2010.01.006>.

FALK, A., & FISCHBACHER, U. (2006). A theory of reciprocity. **Games and Economic Behavior**, 54(2), 293-315. <https://doi.org/10.1016/j.geb.2005.03.001>.

HENRICH, J., & HENRICH, N. (2006). Culture, evolution and the puzzle of human cooperation. **Cognitive Systems Research**, 7(2-3), 220-245. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2005.11.010>.

JONES, K. S. (2006). Giving and Volunteering as Distinct Forms of Civic Engagement: The Role of Community Integration and Personal Resources in Formal Helping. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, 35(2), 249-266. <https://doi.org/10.1177/0899764006287464>.

KELTNER, D. (2023). *Awe: The new science of everyday wonder and how it can transform your life*. New York: Penguin Press.

LYUBOMIRSKY, S., SHELDON, K. M., & SCHKADE, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. **Review of General Psychology**, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>.

MA, Q., PEI, G., & JIN, J. (2015). What makes you generous? The influence of rural and urban rearing on social discounting in China. **PLoS ONE**, 10(7), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133078>.

MARSH, A. A., STOYCOS, S. A., BRETHERL-HAURWITZ, K. M., ROBINSON, P., VanMeter, J. W., & Cardinale, E. M. (2014). Neural and cognitive characteristics of

extraordinary altruists. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 111(42), 15036-15041. <https://doi.org/10.1073/pnas.1408440111>.

OTTONI-WILHELM, M., ZHANG, Y., ESTELL, D. B., & PERDUE, N. H. (2017). Raising charitable children: the effects of verbal socialization and role-modeling on children's giving. **Journal of Population Economics**, 30(1), 189-224. <https://doi.org/10.1007/s00148-016-0604-1>.

POULIN, M. J., BROWN, S. L., DILLARD, A. J., & SMITH, D. M. (2013). Giving to others and the association between stress and mortality. **American Journal of Public Health**, 103(9), 1649-1655. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300876>.

RUDD, M., VOHS, K. D., & AAKER, J. (2012). Awe expands people's perception of time, alters decision making, and enhances well-being. **Psychological Science**, 23(10), 1130– 6. <https://doi.org/10.1177/0956797612438731>.



## ENTREVISTA

**EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE,  
INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**Kleber Aparecido da Silva  
Maria de Fátima Berenice Cruz  
Eider Ferreira Santos**

Kleber Aparecido da Silva é licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina; e em Linguística Aplicada na Pennsylvania State University, USA. Atualmente, aprofunda seus estudos pós-doutorais no Programa em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); no Programa em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (USP); em Didáticas das Línguas na Universidade De Genebra, Suíça; em Educação Multilíngue e Letramento na Universidade de Witwatersrand, África do Sul. Em 2022 foi Visiting Scholar em Empreendedorismo Educativo e Inovação no Brasil pelo Departamento de Educação em parceria com a Fundação Lemann na Stanford University/São Francisco/USA. Além disso, em 2019 e 2020, foi Professor Visitante no Departamento de Espanhol, Italiano e Português, na Pennsylvania State University, State College, Pennsylvania, USA pela Fulbright. Em 2020, foi considerado Distinguished Professor no Centro de Pesquisa Avançada do Centro de Graduação, na City University of New York, USA. Atualmente, é professor associado 2 do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e é pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação

em Letras na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Atualmente, coordena o Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq: Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL) e faz parte do Projeto Nacional de Letramentos (Universidade de São Paulo, Brasil e IES do Brasil e do Canadá) e do Projeto de Educação Linguística Crítica para/no Sul Global (Universidade de Brasília, Brasil e IES do Sul Global), cujos interesses se interconectam com estudos da linguagem, cultura, educação e tecnologia. Além disso, coordena o Diretório de Linguagens, Direitos Humanos e Diversidades, da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos da Universidade de Brasília, Brasil, cujos interesses de pesquisa se conectam à linguagem, políticas linguísticas, direitos humanos, minorias marginalizadas, diversidades e tecnologias. É pesquisador e orientador da Rede Idiomas Sem Fronteiras (MEC e UnB) na área de Inglês e de Português para Estrangeiros. Atualmente faz parte da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seus principais campos de interesse encontram-se na ampla área da linguagem, decolonialidade, formação de professores/as e internacionalização, que também incluem gênero, raça e educação linguística; raça e colonialidade, linguagem, discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e educação crítica na formação de professores.

**Maria de Fátima Berenice Cruz e Eider Ferreira Santos: Prezado Professor Kleber Aparecido da Silva, iniciamos esta entrevista, agradecendo sua preciosa participação e ressaltando a admiração dos organizadores deste volume por sua longa carreira de professor/pesquisador, principalmente na formação de professores de Letras. Temos o privilégio de contarmos com suas reflexões acerca da Educação multilíngue, visto que para o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, a contribuição dos seus estudos é fundamental para a ampliação de práticas de leitura do texto literário, pois valorizamos a ampliação do cânone escolar e o lugar de fala de escritores e escritoras engajados nas lutas contra o racismo, a desigualdade de gênero, entre outros temas da atualidade. Assim, tendo em vista sua vasta formação**

**em língua estrangeira, com forte experiência de internacionalização (Suíça, África do Sul, Estados Unidos), gostaríamos que o senhor abordasse a respeito da importância das relações internacionais para uma política de fortalecimento dos cursos de pós-graduação em vista de uma educação multilíngue e política linguística.**

**Kleber Aparecido da Silva:** A partir dos estudos e pesquisas que tenho desenvolvido no bojo da Linguística Aplicada Crítica e da Pedagogia Crítica, tanto no contexto brasileiro quanto no Sul Global, tenho observado a necessidade de (re)criarmos condições para que os “...educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 42).

As constantes transformações do mundo contemporâneo, influenciadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico digital, afetaram significativamente a maneira como os indivíduos interagem e se comunicam. A esse respeito, Moraes (2018, p. 98) explica que “por meio de cabos e fibras ópticas, a sociedade se conecta, expande-se e se globaliza em redes virtuais de relacionamentos em todas as esferas, possibilitando, especialmente, a globalização das atividades econômicas, antes restritas a operações de longo prazo”. O resultado desse fenômeno é a (re)construção de uma comunidade global na qual circula um enorme fluxo de informações.

Nesse cenário, se manifestam alguns desafios para importantes setores da sociedade como é o caso da educação, que passa a ser vista como um âmbito no qual as demandas dessa dinamicidade de mudanças cada vez mais líquidas e constantes podem encontrar encaminhamentos. Um desses trata-se da internacionalização que tem sido adotada por instituições de ensino do Sul Global como uma estratégia possível por meio das relações internacionais.

Embora a internacionalização tenha se tornado ao longo dos anos um processo intencionado pelas referidas instituições, envolvendo as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, trata-se também de um movimento altamente motivado por aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Diante disso, compreendo a internacionalização da educação superior como um fenômeno complexo cujas práticas têm sido discutidas, a fim de que seus conceitos sejam apropriados, ressignificados e implementados de acordo com o perfil, a realidade de atuação e as necessidades de cada instituição (KNIGHT, 2008). Isso significa pensar a internacionalização no âmbito das estratégias de governança, pois as metas de desenvolvimento institucionais contempladas em documentos oficiais, e que são executadas pelos seus atores institucionais, gestores e docentes por exemplo, precisam ir ao encontro dos interesses e das necessidades mutáveis da sociedade.

No Brasil, o processo de internacionalização da educação superior foi evidenciado, a partir de 2011, pelo Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), provocando um aumento inesperado do número de demandas referentes à mobilidade acadêmica internacional. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem de línguas adquirem um papel relevante, uma vez que práticas sociais são nutridas pela linguagem e orientadas por uma lógica multissemiótica e multimodal (COPE; KALANTZIS, 2009, 2016; ROJO, 2012, 2013).

Apesar de ser importante para o indivíduo aprender a se comunicar por intermédio de diferentes línguas, argumento e defendo, a partir das contribuições dos estudos de translinguagem (LI, 2011, 2018; CANAGARAJAH, 2018), que apenas os elementos linguísticos por si não são os únicos disponíveis para a comunicação. Ao interagirem, os usuários de uma língua, seja essa materna ou estrangeira, também combinam e aplicam de maneira situada no tempo e no espaço, recursos de natureza não-verbal (visuais, audíveis, gestuais e espaciais), a fim de construir sentidos.

Os elementos não-verbais podem ser acionados quando o falante não dispuser de um repertório linguístico amplo na língua em que se pretende comunicar, de modo a participar das práticas sociais. Observa-se, portanto, uma forte orientação da translinguagem para a justiça social (CHANG, 2019),

pois, ao defender a comunicação como uma prática que transcende as línguas e as palavras, ela se torna inclusiva.

Considerando que devido à internacionalização da educação algumas Instituições de Ensino Superior do Sul Global venham gradativamente se transformando em espaços multilíngues e multiculturais, tanto pela promoção do ensino de línguas estrangeiras/adicionais quanto pelo recebimento de estudantes e pesquisadores/as de outros países como, por exemplo, as iniciativas do CAPES-Print, entendemos que seja plausível pensar a translinguagem como uma perspectiva nesse processo.

Uma vez que a internacionalização da educação perpassa diversos setores institucionais e provoca reflexos em sua comunidade acadêmica, faça um recorte das suas implicações na formação de professores de línguas, nos atentando para a relevância de esses profissionais poderem ter acesso a uma educação crítica, que lhes oportunizem a (re)construção de sentidos.

A educação crítica, associada à translinguagem, pode estimular o professor de línguas a tomar consciência das suas experiências, crenças, ideologias e capacidade cognitiva, a fim de empreender uma educação linguística, que favoreça a desconstrução de discursos hegemônicos e estimule a construção de identidades mais fluidas de aprendizes para atuar em contextos multiculturais.

Entendo aqui educação crítica como um conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Ressalto que a translinguagem é tomada aqui nesta entrevista mais como uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico. Isso posto, torna-se fundamental promover a superação do processo de internacionalização da educação baseado

no monolingüismo e em mitos que compreendem tão somente a participação em programas de mobilidade acadêmica, apresentação de trabalhos científicos em eventos internacionais, convênios de cooperação, bem como a execução de projetos em parceria com pesquisadores de instituições de outros países. Internacionalização para mim é muito mais do que isto. Internacionalização de maneira holística, no sentido de que ela se torna um elemento que se faz fortemente presente no centro dos setores das instituições de ensino e principalmente nas pessoas que nela trabalham, o que viabiliza contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

As reflexões que estou fazendo aqui emergiram do diálogo constante com pesquisadores/as, professores e alunos do Brasil e do Sul Global, alinhavadas na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), área no qual eu tenho desenvolvido pesquisas e estudos; e de que se interessa em discutir e fornecer encaminhamentos para questões de caráter prático concernentes à língua/linguagem e sua manifestação em diferentes contextos, por meio de um pensar problematizador. A perspectiva de LAC defendida pelo “Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens”, sob a minha coordenação geral, coaduna com os postulados de Urzêda Freitas e Pessoa (2012), Cook (2003), Pennycook (2001), Pennycook e Makoni (2019), os quais compreendem que a língua/linguagem é uma prática social capaz de transformar as relações sociais. Nesse bojo, estabeleço uma relação entre os construtos teóricos de internacionalização (de WIT, 2013; de WIT *et al.*, 2015; STALLIVIERI, 2017; CRACIUN, 2018) e translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; LI, 2018; MILOZO, 2019), no sentido de conectá-los à formação crítica de professores de línguas (LIBERALI, 2010; PESSOA, 2015; PESSOA; SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018; PESSOA, SILVA e FREITAS, 2021).

Ao defender a internacionalização da educação na perspectiva da translinguagem, ressalto uma pedagogia crítica que procura incluir os professores de línguas nesse processo, sem privilegiar uma língua em detrimento de outra, mas sim congregando-as em um constante movimento de embates significativos de construção de sentidos e de reconhecimento das diferentes identidades sociais e culturais. Saliento a importância de os professores de línguas se reconhecerem

como intelectuais comprometidos com os alunos e a sociedade (PESSOA, 2015), motivados por escolhas que promovam um diálogo sempre crítico entre o global e o local. Este diálogo tem que interfacear a educação básica e o ensino superior (graduação e pós-graduação), visando o fortalecimento de políticas propositivas visando uma educação multilíngue e decolonial. Aliás, internacionalizar é pensar glocal e agir global, de forma crítica, agentiva e emancipatória.

**Maria de Fátima Berenice Cruz e Eider Ferreira Santos: Uma das suas pesquisas recentes trata da experiência de internacionalização de estudantes negros enquanto política de reparação social no contexto Brasil-Estados Unidos-África do Sul. Sobre esse aspecto quais os impactos dessa internacionalização na formação de populações historicamente marginalizadas e, o que seriam “os fenômenos poucos estudados na mobilidade de estudantes internacionais em contextos pós-coloniais” conforme sugerem suas pesquisas?**

**Kleber Aparecido da Silva:** Em todo o mundo, os administradores universitários e os decisores políticos elaboram cada vez mais políticas de internacionalização em resposta à proliferação da economia do conhecimento no ensino superior e para promover o desenvolvimento nacional num contexto de globalização.

A internacionalização é amplamente reconhecida como políticas e iniciativas específicas de países e instituições ou sistemas individuais para lidar com as tendências globais – incluindo políticas relacionadas com o recrutamento de estudantes internacionais, colaborações com instituições ou sistemas acadêmicos de outros países e o estabelecimento de campus no estrangeiro, que envolvem uma variedade de partes interessadas: governos, instituições, professores e estudantes (de Wit 2002). Precisamos, a meu ver, de desenvolver um olhar mais atento e crítico sobre as políticas e ideologias que sustentam o processo de internacionalização, ao considerar que, como os países do norte global e do sul global participam desse mercado global, uma relação transparente entre eles não pode ser dada como certa. Pelo contrário, é urgente considerar que estão envolvidos em relações de poder desiguais e, como tal, os recursos são distribuídos de forma desigual. Assim, dentro deste amplo qua-

dro de internacionalização, estou desenvolvendo um projeto interinstitucional que se centra nos fenômenos pouco estudados da mobilidade internacional de estudantes em contextos pós-coloniais, e na forma como se cruzam com os esforços nacionais de reforma dos sistemas de ensino superior.

Apesar das diferenças na dinâmica social da raça no Brasil, África do Sul e Estados Unidos, existem vários pontos de convergência que tornariam este estudo comparativo frutífero. Dadas as conhecidas disparidades raciais e socioeconômicas marcadas por raça no Brasil, na África do Sul e nos Estados Unidos, faz sentido elaborar um estudo que procure examinar de que forma os processos de internacionalização da educação afetam as realidades das populações estudantis destas nações visando uma reparação histórica com comunidades marginalizadas. Como é sabido, o Brasil foi o último país a abolir a escravatura e as consequências do seu passado colonial fazem-se sentir até hoje na vida de milhões da sua população parda e negra. As disparidades na distribuição de recursos e no acesso a oportunidades educacionais são um claro indicador de como os indivíduos negros são severamente afetados neste país.

Nos Estados Unidos, o impacto das disparidades sociais ocasionadas pelo seu passado racial é evidente na diferença de acesso às oportunidades educativas. Os estudantes negros e hispânicos continuam a ter mais probabilidades de frequentar escolas em zonas mais pobres, onde a qualidade do ensino é afetada devido à falta de recursos financeiros. Na África do Sul, o racismo explícito e institucionalizado continua a ter impacto no acesso a oportunidades educativas, apesar das tentativas feitas para eliminar ou minimizar as consequências do Apartheid.

Assim, a intersecção entre raça e educação é um ponto de convergência relevante entre o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul, e este projeto interinstitucional se propõem a desvendar práticas e modelos específicos que têm vindo a ser implementados nas instituições de ensino superior onde os investigadores trabalham, localizadas em cada um destes países, respetivamente.

**Maria de Fatima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos:** Além de sua inserção internacional e pesquisas também nesse contexto de internacionalização, há uma preocupação de sua parte no âmbito da experiência multilíngue para com uma das colunas fundamentais da universidade: o ensino. Por esse viés, gostaria que discorresse um pouco sobre os impactos do projeto de extensão “Português para estrangeiros, surdos e indígenas” tanto para os colaboradores quanto para os beneficiários.

**Kleber Aparecido da Silva:** Na Universidade de Brasília (UnB), tenho trabalhado desde 2009 no curso de graduação em Letras – Português como Segunda Língua, ou seja, Português para Surdos, Indígenas e Estrangeiros. E visto que se trata de três contextos realmente bem complexos, irei discorrer acerca de uma das vertentes deste projeto que foi o ensino de português para surdos. Levando-se em consideração este contexto, me pergunto: Como é o ensino bilíngue para surdos dentro de escolas inclusivas? Por que é alta a taxa de evasão de alunos com problemas de audição? Em contexto escolar inclusivo e multifacetado, estudantes surdos passam despercebidos entre outros alunos especiais. No intuito de dar visibilidade e analisar as práticas educativas voltadas a esse público, o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL), desenvolveu um projeto para analisar a chamada prática de bilinguismo ou educação bilíngue para surdos, que tem sido implantada em escolas da rede pública do Distrito Federal que trabalham com a proposta de inclusão.

Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), projeto ‘Surdez, bilinguismo e inclusão nas escolas públicas do Distrito Federal: entre o dito, o pretendido e o feito’ visou problematizar as tensões na educação para surdos, bem como analisar a prática do bilinguismo em duas escolas inclusivas da rede pública do DF: Elefante Branco e Escola Bilíngue de Taguatinga. O foco da pesquisa se deu a partir da curiosidade em entender como trabalham professores/as que atuam em escolas bilíngues e inclusivas, cuja proposta é agrupar em uma mesma sala indivíduos com necessidades variadas. Para estudantes surdos, a oferta da educação bilíngue (português e Libras) surge como a opção ideal. Na prática, no entanto, ainda é

preciso aprimorar as abordagens e métodos de ensino e a comunicação entre ouvintes e surdos. Ao mesmo tempo que (re)pensamos na qualidade do ensino inclusivo para surdos, também prezamos pela formação do professor para atuar de forma abrangente. Assim, nosso foco é ajudar a ressignificar o ensino naquele dado contexto social no intuito de promover uma educação acessível e de melhor qualidade para todos.

Para se entender melhor a educação bilíngue para surdos, é preciso compreender o significado do termo ‘bilíngue’ neste contexto. O emprego do termo é amplamente associado, literalmente, ao sujeito que usa duas línguas. Em ambiente escolar inclusivo, trata-se de muito mais do que alfabetizar e letrar através do uso da Libras e do português”. Nas escolas inclusivas analisadas, entretanto, notou-se que grande parte dos professores regulares não possuíam conhecimento da Libras. Essa era intercalada com a fala ou superpostas a ela, de modo a serem recursos complementares. Os docentes ouvintes da sala de aula de apoio, por sua vez, fizeram um curso básico de Libras. As atividades pedagógicas eram realizadas na forma de sinais isolados ou alternados com a fala. Tais professores não tinham uma vivência linguística e cultural propriamente dita.

Ter noção, portanto, do significado de bilinguismo para surdos auxilia na implantação de uma prática escolar apropriada e na formação adequada dos professores – um dos objetivos do projeto. Assim, escolas ditas bilíngues poderão, de fato, ter um trabalho pedagógico inclusivo para o público surdo e garantir o sucesso escolar desse público.

No intuito de transformar o ensino para surdos, os meus colegas da UnB e eu temos levado os nossos alunos do curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, para entrar nessas escolas e compreender, por meio de estágio supervisionado e atividades pedagógicas, a necessidade de ressignificar o processo de aprendizagem naquele contexto social, a partir de um olhar crítico-reflexivo. Isso se dá, porque o projeto está inserido dentro da proposta de pesquisa-ação, ou seja, há o contato direto com os alunos e o corpo docente, visando uma transformação social.

Em síntese, o diálogo entre universidade e escola é o grande diferencial do projeto. Nós aprendemos enormemente com os professores que atuam na educação bilíngue para surdos. Assim, podemos criar condições para que alunos e professores tenham um senso crítico e uma consciência linguística e cultural de respeito à diversidade e ao próximo.

**Maria de Fatima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos: O Senhor tem importante participação nas discussões em torno da política de internacionalização da educação básica, inclusive já tendo contribuído na organização do livro *Parâmetros nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil* financiado pelo MEC. Como implementar uma política de internacionalização na educação básica e em quais parâmetros essa internacionalização pode ocorrer? Essa discussão está na agenda da educação básica brasileira ou é ainda pouco discutida? Fale-nos sobre uma experiência de internacionalização na educação básica que o senhor tenha conhecimento.**

**Kleber Aparecido da Silva:** Neste momento sociohistórico, em que vivenciamos uma tentativa de (re)reconstrução de políticas educacionais-científicas, vejo inúmeros desafios para o desenvolvimento de uma política de internacionalização na educação básica no Brasil:

- Trata-se de um desafio reconhecermo-nos por nossos fundamentos monolíngues e monoculturais;
- Trata-se de um desafio transitar confortavelmente entre os estágios da internacionalização do currículo a partir de realidades tão diferentes e com investimentos voltados para a internacionalização tão escassos.
- Trata-se de um desafio estabelecer e manter o processo institucional e sistematicamente de internacionalização pois o que temos no Brasil são políticas de governo, e poucas políticas de estados (como o PEC-G e PEC-PG);

Contudo, acredito que estes desafios são transponíveis. Isto será possível por meio do engajamento de todos os agentes que deveriam participar do processo de internacionalização, ou seja, alunos, professores, gestores,

diretores, dentre outros – política de internacionalização bottom-up e também nas políticas de internacionalização em casa. A partir do diálogo e da colaboração entre estes atores/atrizes protagonistas do processo, seria possível, o (re) desenhar de uma política propositiva de internacionalização para a educação básica, que poderá:

- i) Gerar sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;
- ii) ter compromisso com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito;
- iii) exigir investimentos financeiros em curto/médio/longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas;
- iv) reconhecer e enfrentar as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País.
- v) referenciar nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
- vi) estar indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação e a internacionalização;
- vii) se aprimorar por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício, o que eu denomino como políticas de estado para/na internacionalização.

Para tal intento, precisamos (re)pensar criticamente o lugar das políticas linguísticas no processo de internacionalização, pois a política linguística da e para a internacionalização deve: i) assumir como princípio a relação íntima, valiosa e pluralística entre línguas e culturas; ii) desdobrar-se em planejamentos linguísticos; e as experiências de telecolaboração, em especial, as de ensino e aprendizagem de línguas em tandem são exemplares da relação entre língua e cultura; iii) a internacionalização da educação básica beneficia-se de projetos de internacionalização da língua portuguesa e vice-versa.

**Maria de Fatima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos: A partir de sua implicação para o desenvolvimento de uma educação multilíngue, gostaríamos que o senhor abordasse os impactos dessa atuação na sua formação profissional e humana, enquanto homem negro que se coloca no mundo como sujeito de direitos.**

**Kleber Aparecido da Silva:** A pergunta que me faço é: será que estamos vivenciando no nível praxiológico, aquilo que foi epistemológico e ontologicamente proposto por Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Milton Santos, Abdias Nascimento, Sueli Carneiro, tanto em nossos lócus locais quanto na sociedade brasileira? Gostaria de poder acreditar. Mas por mais que eu me esforce em respeitar e promover (re)ações de respeito ao(s) outro(s) tanto na graduação quanto na pós-graduação/extensão, me parece um feito bem difícil devido à mentalidade colonial que temos e mantemos, em especial diante das fartas e de escandalosas evidências de racismo estrutural, institucional e sistêmico cada vez mais corriqueiros no nosso cotidiano universitário e na nossa sociedade.

Salvo algum caso, absolutamente excepcional de “vida isolada e protegida” que desconheço, não há homem, ou melhor preto/pardo que chegue a vida adulta universitária incólume aos efeitos nocivos e degradantes do racismo no Brasil. Por isto é preciso reconhecer e prezar o simbolismo e a força embutidos na presença de cada negro/a que ascende social e culturalmente. Trata-se de referências, exemplos de pertencimento, provas vivas de que temos direito e a capacidade de ser, de estar e de tornar no que quisermos. Sobre tudo numa sociedade machista e que se (re)organiza a partir de uma lógica baseada num conceito de hierarquia racial, que deprecia o que está distante do eurocentrismo e nega a oportunidade diariamente a maioria da população que é preta e parda.

Na obra “Tornar-se negro”, a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza aponta o quanto é emocionalmente doloroso ser negro em uma sociedade de hegemonia branca, a ponto de alguns introjetarem o padrão branco como único caminho de mobilidade, adotando estratégias para ascensão cujo preço é a negação e o apagamento da sua própria identidade.

Só uma escola e universidade nova, inteiramente planificadas, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino básico e superior. Precisamos (re)pensar em mecanismos para combater o preconceito que é epistêmico, estrutural e/ou institucional em nossa sociedade. Para mim, qualquer transformação social advém da mudança da mentalidade das pessoas, pois conforme já dizia Paulo Freire: “Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção”. Em síntese, “temos que falar sobre *libertar* mentes tanto quanto sobre *libertar* a sociedade” (Angela Davis).

## Referências

- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, Belo Horizonte, 2005.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African-skilled migrants in Anglophone work places**. New York: Springer, 2017.
- CANAL IFPE no Youtube. **1 Fórum de Internacionalização dos IFs do Nordeste – 24/09/2021**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qPcfuFxrIM4&list=PLSvdu8acsShcLxhIc1zeXqa0Zr1fiYxyH&index=5&t=5078s>. Acesso em: 28 mai. 2022.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Taylor & Francis e-Library, p. 3-8, 2005.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Psychology Press, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies**. *International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio: Multiletramentos e mudanças social. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, p. 7-12, 2016.

de WIT, H. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In: de WIT, H. **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Centre for Higher Education Internationalisation, Università Cattolica Del Sacro Cuore, Milan, Italy, p. 13-46, 2013.

de WIT, H. *et al.* (Eds.), **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M.; SILVA, K. A. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: entre competição e solidariedade. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 1-21, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6823.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 11 ed., 1996.

FREIRE, P. **Education for Critical Consciousness**. New York: Continuum, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1992].

KNIGHT, J. An internationalization model: meaning, rationales, approaches, and strategies. In: KNIGHT, J. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalization. Sense Publishers, Rotterdam / Taipei, p. 19-37, 2008.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 157-177, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1561. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1561>. Acesso em: 28 maio. 2022.

NUNES, Rosana Helena; Silva, Kleber Aparecido da. A internacionalização da língua portuguesa em tempos de crise do COVID-19: Educação e cenário globalizado. **Linguagem & Ensino (UCPEL. Impresso)**, v. 24, p. 153-174, 2021. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V24I2.19266](https://doi.org/10.15210/RLE.V24I2.19266).

PEREIRA, L. S.; SILVA, K. A.; GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da Educação como prática translingue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. **Revista X**, v.15, n.1, p. 202-226, 2020.

PENNYCOOK, A. Lessons from colonial language policies. In: GONZÁLEZ, R. D. (Ed.). **Language ideologies: critical perspectives on the official English movement**, vol. 2: history, theory, and policy. Urbana, IL: National Council of Teachers of English; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 198-220, 2001.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Routledge: London and New York, 2019.

PESSOA, R. R. Conhecer como reconhecer: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira. In: SILVA, K. A.; MASTRELA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 127-149, 2015.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

PESSOA, R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (2021). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo: Pá de Palavras, 2021.

ROSA, T. A. B.; ARAUJO, M. C.; SILVA, K. A.; SOARES, V. A Língua Inglesa e a internacionalização do Ensino Superior: análise comparativa de duas instituições de países do BRICS. **Revista Letras Raras**, v. 11, p. 85, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v11i1.2184>.

SILVA, K. A.; DIAS, R. (Org.). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. 298p.

SLAVIERI, L. **Internacionalização da Rede Federal: Integração, Engajamento, Efetividade: Alinhando nossas ações para os novos cenários**. Palestra no I Fórum de Internacionalização dos IFs do Nordeste, 2021.

## RESENHA

### PRESENÇA DA TRADIÇÃO ORAL E BÍBLICA EM *A DAMA PÉ DE CABRA*

Décio Torres Cruz

A lenda da Dama do Pé de Cabra aparece adaptada à origem de várias famílias nos Livros de Linhagens. Segundo José Matoso, ela constitui uma versão de um conto muito conhecido em toda a Europa, embora ele não especifique a sua origem<sup>1</sup>. Essa mesma lenda foi reescrita pelo escritor português Alexandre Herculano sob o título “A Dama Pé de Cabra – Rimance de um jogral”<sup>2</sup>, e embora datada como sendo do século XI, a origem da lenda, assim como a fonte utilizada por Herculano, é desconhecida, e não sabemos se ele utilizou a lenda em si ou a lenda retratada nos Livros de Linhagem. Contudo, não pretendo discorrer sobre a questão da origem nesse trabalho. Abordarei o caráter oral da narrativa de Herculano, confrontando os elementos literários encontrados na sua versão da lenda com aqueles dos Livros de Linhagem.

Ambas as versões mostram um cenário e uma concepção de mundo bastante característico da visão medieval, onde valores religiosos estão em um constante conflito com os desejos humanos. O desejo sexual é associado à idéia de pecado, aparecendo o desejo como uma expressão diabólica. Essa “tentação demoníaca” surge através da figura de uma mulher que vem atrair o homem para o pecado, espelhando a tradição bíblica da Queda do Paraíso, onde Eva se deixa envolver pelo encanto diabólico da serpente e leva Adão a cometer o pecado de provar do fruto proibido da árvore do conhecimento.

A concepção da figura feminina relacionada ao diabólico é hoje entendida sob o enfoque de interesses econômicos. Interessada em preservar e aumentar o seu poder e a sua riqueza, a Igreja Católica defendia o celibato de modo a

<sup>1</sup> MATOSO, J. Introdução. *Narrativas dos Livros de Linhagens*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.

<sup>2</sup> HERCULANO, A. *A Dama Pé de Cabra. Lendas e Narrativas*. Tomo II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1851.

angariar para si os bens materiais do seu rebanho. Celibatários, os padres não teriam herdeiros para dividirem a herança deixada por suas famílias, famílias essas que geralmente eram abastadas. Dessa forma, pode-se entender a idéia ortodoxa de que relações sexuais só deveriam ser praticadas dentro do casamento (de onde a Igreja também retirava os seus lucros) e com o único intuito de procriação. Qualquer ato praticado fora dessas circunstâncias estaria relacionado ao pecado.

Sendo o homem o detentor do poder econômico e social, já que foi sempre ele o dono das terras, das leis, das decisões, e do pensamento, a quebra da racionalidade que lhe era conferida tinha que ser admitida como uma fraqueza, uma tentação diabólica expressa pela mulher, pois a ela era dada unicamente a função de procriar, criar os filhos, cuidar da casa e do marido a quem deveria render eterna obediência. Ao homem sempre coube impor regras e condições à mulher. Se o contrário acontecesse, seria sempre interpretado como desonra ou falta de virilidade. Quando, no conto de Herculano, a mulher impõe ao homem uma condição a ser cumprida, ela só vigora por pouco tempo, pois antes do desfecho, D. Diogo quebra o juramento invocando o nome de Deus e, dessa forma, recupera a racionalidade de homem, não mais encantado pela mulher, recapturando assim o seu poder de decisão. Essa retomada de posição expressa não somente a vitória da força moral do homem sobre a mulher como também a vitória do Cristianismo sobre o paganismo, já que D. Diogo se liberta da tentação, abraçando a Igreja para a sua salvação.

Enquanto na narrativa dos Livros de Linhagens a lenda aparece de uma forma sucinta, resumida em duas histórias (*A Dama Pé de Cabra* e *O Cavalo Pardalo*), constituindo, portanto, muito mais um relato legendário que se propõe como História, a narrativa de Herculano apresenta muito mais detalhes, onde a lenda adquire um maior grau de ficcionalidade e, consequentemente, maior valor literário. Na narrativa de Herculano, o caráter oral – de cuja tradição a lenda faz parte – está presente com muito mais força. Dividida em sete capítulos e em três trovas, a lenda de Herculano descentra a ênfase em um único personagem, intercalando histórias paralelas de outros personagens com a história do personagem central (como acontece nas narrativas orais) para depois comporem um todo de onde predomina a verossimilhança.

Da mesma forma que na literatura oral (ou na literatura de cordel), o narrador dirige-se sempre a um público (“Vós os que não crêdes em bruxas ...”)<sup>3</sup> buscando com esse recurso conquistar e reter a atenção do seu público (no caso de Herculano, dos leitores), o qual é referido a cada instante que a narrativa introduz uma nova história. Há uma predominância da oralidade tribal onde o narrador necessita de todo o silêncio para dar início à sua história, impondo assim o seu poder através da palavra, como um guerreiro ou um chefe de tribo necessita de um ritual para narrar suas histórias ou aventuras (“Silêncio profundíssimo; porque vou principiar.”)<sup>4</sup>

Podemos estabelecer uma analogia entre esse estilo narrativo e a tradição oral africana. Na tradição oral africana, a palavra é magia e ela só deve ser utilizada para preconizar a verdade. Para um narrador africano, ser denominado de mentiroso é a maior ofensa. As suas histórias estão sempre embaçadas na fidelidade da tradição, referindo-se a antepassados famosos para que a fidedignidade de suas histórias não seja contestada, já que essas narrativas estão apoiadas em figuras de respeito na comunidade que todos veneram<sup>5</sup>. O caráter de magia e respeito da e para com a palavra está expresso nesse poema ritual do chantre do Komo Dibi de Kulikoro, no Mali:

“A fala é divinamente exata,  
convém ser exato para com ela.”  
“A língua que falsifica a palavra  
vicia o sangue daquele que mente.”<sup>6</sup>

Esse fato é bastante característico das sociedades iletradas. Para a civilização ocidental europeia, a palavra escrita prevalece sobre a oralidade, invertendo-se os valores. A palavra escrita passa a ser o testemunho da verdade cujo valor não se contesta, uma vez que a palavra esteja sacralizada em

<sup>3</sup> HERCULANO, A. *op. cit.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Cf. os ensaios “A tradição oral e sua metodologia” de J. VANSINA, e “A tradição viva”, de A. HAMPATÉ BÂ. In: *História Geral da África: I. Metodologia e pré-História da África*. Coordenador J. Kizerbo. São Paulo: Ática, 1982.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 187.

livro. Essa noção também está relacionada à tradição bíblica onde as escrituras aparecem como modelos de verdades absolutas e incontestáveis que deveriam regular a vida e o comportamento humanos, predominando a força do Logos quando “no Princípio havia a Palavra” e o “Verbo se fez carne e habitou entre nós”. Por isso Herculano, na figura do narrador, refere-se a esse detalhe para comprovar a veracidade de sua história, precisando do apoio da comprovação escrita para atestar a veracidade da sua narração:

E não me digam no fim: – ‘não pode ser.’ – Pois eu sei cá inventar cousas destas? Se a conto é porque a li n’um livro mui velho, quasi tão velho como o nosso Portugal. E o auctor do livro mui velho leu-a algures, ou ouviu-a contar, que é o mesmo, a algum jogral em seus cantares<sup>7</sup>.

Da mesma forma que na tradição oral africana, há a necessidade do antigo da tradição. O livro é descrito como “mui velho” para atestar ainda mais a sua veracidade. Como nas narrativas orais, essa antiguidade também está ligada à própria origem do povo e da nação, “quase tão velho como o nosso Portugal”. Outro fato relacionado à oralidade da narrativa é a explicação de uma provável imprecisão que possa ocorrer em relação à fidelidade ao original: a história foi passada de boca em boca, de geração a geração. O autor do livro “leu-a algures, ou ouviu-a contar [...] a algum jogral em seus cantares”. Essa explicação, como na tradição africana, deve ser colocada antes ou depois da narração para justificar algum desvio da história original, o que demonstra o conhecimento do autor do caráter dinâmico da oralidade que sempre acrescenta ou omite algum detalhe. A fonte original deve ser respeitada e incontestada, da mesma forma que na tradição africana condena-se a mentira, e respeita-se a herança ancestral (“Aprendi com meu Mestre”, “aprendi com meu pai”, “foi o que suguei no seio da minha mãe”), admitindo-se a possibilidade de erro por adição individual na cadeia de transmissão narrativa, como atesta o ensaio de Hampaté Bâ<sup>8</sup>. A descrença na tradição é vista como um pecado que será punido futuramente, através de uma ameaça que impõe o medo, como

<sup>7</sup> HERCULANO, A. *op. cit.*

<sup>8</sup> *História geral da África*, p. 187-193.

podemos perceber nesse trecho: “É uma tradição veneranda; e quem descrê das tradições lá irá para onde o pague”<sup>9</sup>.

Na narrativa portuguesa, Herculano introduz lugares e nomes comprovadamente históricos e conhecidos para comprovar a verdade de sua história, procedimento semelhante ao que também ocorre nas narrativas orais africanas. Ele utiliza detalhes do cotidiano para dar maior verossimilhança à sua narrativa (como na cena em que uma pedra quebra o dente de D. Diogo) e para convencer a sua platéia, persuadindo-a a aceitar o seu discurso através de recursos característicos da narração oral, através da aparente indiferença em relação à crença no relato pela platéia (“Quer m’o creiam quer não, di-lo a história: eu com isto nem perco nem ganho”) e através da imposição do medo com o resultado da descrença, como nos mostra a seguinte passagem onde D. Diogo não pode deixar de crer na história devido à perda de dois dentes:

Pan! – foi o som que se ouviu. Com um só couce a reixa estava no chão, e as hobreiras de pedra tinham voado em mil rachas. Quer m’o creiam quer não, di-lo a história: eu com isto nem perco nem ganho.

D. Diogo, esse ficou-o crendo; porque uma lasca de pedra bateu-lhe nos dois últimos dentes que tinha e meteu-lh’os pela goella abaixo. Por isso elle com a dôr não podia dizer palavra<sup>10</sup>.

Existe uma pequena variação entre a narrativa de Herculano e a dos Livros de Linhagem no que concerne aos nomes das personagens. Na primeira, temos os personagens D. Diogo Lopes e Inigo Guerra, enquanto na segunda a ortografia muda para D. Diego Lopez e Enheguez Guerra. A diferença é mínima e pode ser explicada filologicamente, o que não anula a possibilidade de ambas as narrativas terem uma origem comum, já que o enredo é o mesmo.

Concluindo, percebemos que a narrativa de Herculano possui um maior grau de ficcionalidade do que aquela dos Livros de Linhagem. Herculano utiliza recursos literários que são tomados de empréstimo das narrativas orais, e tenta reproduzir com fidelidade a tradição originária da lenda que ele

<sup>9</sup> BÂ, A. HAMPATÉ. A tradição viva. *História Geral da África: I. Metodologia e pré-História da África*. Coordenador J. Kizerbo. São Paulo: Ática, 1982.

<sup>10</sup> HERCULANO, A. *op. cit.*



reconta. A retomada dos recursos da tradição oral por escritores modernos (James Joyce e Guimarães Rosa, por exemplo) comprovam a universalidade dessa tradição que ainda se mantém viva no mundo letrado.

### Referências

BÂ, A. HAMPATÉ. A tradição viva. In: **História Geral da África: I. Metodologia e pré-História da África**. Coordenador J. Kizerbo. São Paulo: Ática, 1982.

HERCULANO, A. **A Dama Pé de Cabra**. *Lendas e Narrativas*. Tomo II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1851.

J. VANSINA, A tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África: I. Metodologia e pré-História da África**. Coordenador J. Kizerbo. São Paulo: Ática, 1982.

MATOSO, J. Introdução. In: **Narrativas dos Livros de Linhagens**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.

## RESEÑA DE LA “COLECCIÓN NARRATIVAS, AUTOBIOGRAFÍAS Y EDUCACIÓN”<sup>1</sup>

**Daniel Hugo Suárez  
María Lucía Fiorino**

Obras colectivas, experiencias, reflexiones, argumentos, conversaciones y escritos en colaboración horizontal son algunos de los elementos que conforman la serie “COLECCIÓN NARRATIVAS, AUTOBIOGRAFÍAS Y EDUCACIÓN”, editada por la Subsecretaría de Publicaciones y dirigida por Daniel Suárez del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La Colección forma parte de una serie de publicaciones que promueve la Facultad a través del “libre acceso” a sus obras, con el fin de democratizar el saber producido mediante la distribución libre y gratuita a través de medios digitales.

Desde una perspectiva intercultural y plural, arraigada en el Sur Global, que reúne investigadoras e investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, España, Estados Unidos, Canadá, Francia y Suiza, esta serie de escritos tiene como objetivo dar a conocer un entramado de proyectos y líneas de investigación narrativa y (auto)biográfica en red, que ponen en agenda el desarrollo de este enfoque de investigación en el campo educativo. Los textos que se enredan en cada obra, presentan discusiones, estados del arte, procesos metodológicos y resultados de investigaciones que recrean y polemizan con los modos convencionales de hacer ciencia. Asimismo, en clave de propiciar diálogos entre diferentes investigadores, la colección abona al terreno de los estudios de posgrado universitario estimulando el análisis y el debate en clave de comunidad de prácticas y discursos académicos.

---

<sup>1</sup> <http://publicaciones.filo.uba.ar/cat%C3%A1logo-coediciones-colecci%C3%B3n-narrativas-autobiograf%C3%ADas-y-educaci%C3%B3n>.

La colección está compuesta por textualidades diversas: narrativas de investigación, relatos de experiencia, ensayos. Cada libro organiza sus textos de acuerdo a ejes o temas donde los autores y autoras despliegan los intereses, los estudios y las conversaciones involucradas en sus trabajos. Desde allí, cada obra aporta desarrollos teóricos, metodológicos y epistemológicos, éticos y políticos, estéticos y poéticos diversos a un campo de investigación en permanente expansión creativa y reflexiva (Porta 2021). Desde el año 2009 hasta la actualidad, se han publicado siete números: 1- BIOGRAFÍA Y EDUCACIÓN Figuras del individuo-proyecto (coordinadora Christine Delory-Momberger de la Universidad Paris Sorbonne Nord), 2- MEMORIA DOCENTE, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN (organizadores Maria da Conceição Passeggi de la Universidad Federal de Rio do Norte y Elizeu Clementino de Souza de la Universidad del estado da Bahia), 3- EL SABER DE LA EXPERIENCIA Narrativa, investigación y formación docente (coordinadores Andrea Alliaud y Daniel Suárez de la Universidad de Buenos Aires), 4- NARRATIVAS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA (compilador Gabriel Jaime Murillo Arango de la Universidad de Antioquia), 5-LA EXPANSIÓN BIOGRÁFICA (coordinador Luis Porta de la Universidad Nacional de Mar del Plata), 6-TRADUTTORE, TRADITORE: la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes (coordinador Mauricio Alejandro Núñez Rojas de la Universidad de Chile), y 7- MEMORIA, TRANSMISIÓN Y SABER PEDAGÓGICO Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica (coordinador Daniel Suárez).

Las tres últimas obras de la Colección presentan, en palabras de Luis Porta (2020) “una constelación agrupada” (p .19) de diferentes voces que dan cuenta de vidas narradas, el carácter colectivo de la producción de saber y la geografía como elemento trascendente de los trayectos (auto)biográficos y las territorialidades de las investigaciones. Bajo un conjunto de quince capítulos, LA EXPANSIÓN BIOGRÁFICA, ofrece una polifonía de voces y experiencias relatadas dando cuenta del trabajo con la narrativa. Sus autores provienen de variados territorios con trayectorias diversas, diferentes estudios y temáticas múltiples y enlazadas, que permiten revelar la potencialidad de la investiga-

ción narrativa y autobiográfica en el campo educativo. Sus primeras seis producciones convocan a autores como Luis Porta (UNMDP-CONICET), Daniel Suárez (UBA), Cynthia Bustelo (UBA), Gabriel Murillo (Universidad de Antioquia), Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO), Tiago Ribeiro (CAp/INES) y Rafael de Souza (Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro), Elizeu Clementino de Souza (UNEB), Ana Arévalo y Mauricio Nuñez (Universidad de Chile). Allí se ponen a conversar sus trabajos producidos desde una apuesta a lo estético, lo poético, la potencialidad de la enseñanza, el desafío de la escritura académica en tanto narrativa, las crónicas de viaje como ejercicio de ir y venir sobre sí mismo, las dolencias y la implicación del cuerpo y la apuesta a la investigación narrativa. En una segunda parte, investigadores provenientes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CI-MED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, presentan ensayos sobre la potencialidad de la narrativa biográfica como modo de investigar y producir en el campo de la educación (Porta, 2020).

Por su parte, *TRADUTTORE, TRADITORE: la cuestión de la (im) pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes* coordinado por Mauricio Alejandro Núñez Rojas de la Universidad de Chile, presenta al lector una discusión polifónica sobre las consecuencias metodológicas de considerar el vínculo entre la investigación educativa, sus marcos de interpretación y lectura, y la comprensión narrativa de la vida cotidiana de la escuela. Los textos organizados en esta obra colectiva proponen entendimientos diversos acerca de la relación teoría y práctica, y proponen lecturas plurales acerca de lo expresado por la academia acerca de la escuela y aquello que narran los actores acerca de sus vidas en la cotidianeidad escolar. Este número de la colección está compuesto por once escritos de autores involucrados en la temática que evidencian la potencialidad del trabajo colectivo, el saber que circula en las escuelas y un "diálogo entre subjetividades" (Pérez de Lara, 2022) de quiénes escriben.

El último libro de esta colección, *MEMORIA, TRANSMISIÓN Y SABER PEDAGÓGICO. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica*, coordinado por Daniel Suárez, resulta una obra pedagógica colectiva (Suarez, 2023) organizada desde un trabajo horizontal entre

la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Vaad Hajinuj (Departamento de Educación) de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), como articulador de acciones educativas en la Red Escolar Judía. Como resultado de esta coparticipación, en el año 2017 surge el proyecto Tiud (Documentación Narrativa de Memorias Pedagógicas en el Área Judaica) que documenta mediante relatos de experiencia de docentes las prácticas educativas en el campo de la educación judaica de las escuelas de la Red. Este séptimo número de la colección muestra el desarrollo del trabajo de investigación-formación-acción colaborativo, dando cuenta de aportes teóricos y metodológicos al campo de la pedagogía, así como también una síntesis del proceso desplegado en territorio.

El campo de la investigación (auto)biográfica propone la multiplicidad y pluralidad de las escrituras que ponen en reflexión y análisis, al mismo tiempo, lo metodológico y las fuentes de investigación, una práctica de (auto) formación y un dispositivo de intervención educativa y social. La colección que se presenta da cuenta de cómo los diferentes autores se ven involucrados tanto en la creación de saber como en el debate acerca de cómo hacerlo mediante los recursos del enfoque. Contar una historia vivida o hacer visible la experiencia cotidiana parecería ser un acto posible de ser y actuar en el mundo, o más concretamente, una representación del quehacer cotidiano. Al mismo tiempo, ponerse en diálogo con otros asume la posibilidad de construir la propia realidad y comunicar una mirada de aquello que los rodea, recreando nuevas o superadoras realidades detrás de lo pensado, de lo dicho, pasando el límite y buscando posibilidades. A su vez, el sujeto que se narra a sí mismo, revisita su experiencia, la siente, la vive, y se embarca en el camino de la curiosidad, ya que a partir de eso se enriquece y, a su vez, interpela al otro con su saber de sentido común.

Para quiénes se dedican a la docencia y a la investigación pedagógica, la escritura y su publicación representa una razón para celebrar, algo así como una entrega al mundo de aquello que les es propio, que ha sido construido colectivamente y que posibilita la transformación del sujeto. Ese sujeto en el que habita una sociedad.

## **Bibliografía**

PEREZ LARA, N (2022). **Prólogo en Mauricio Núñez Rojas ... [et al.]**. Traduttore, traditore: la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

PORTA, L (2021). **Prólogo en Porta, L. La expansión biográfica** – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Autoras:**

**Áurea da Silva Pereira** – Profa. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: aureauneb@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8980-1709>.

**Benigna Soares Lessa Neta** – Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2020). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Ceará campus Canindé, Brasil. E-mail: benigna.soares@ifce.edu.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2253-7389>.

**Daniela Pereira de Oliveira** – Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: danifreipaulo2018@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4080-3211>.

**Helena Águeda Marujo** – Profa. Doutora do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Coordenadora científica da Pós-Graduação em Psicologia Positiva. Centro de Administração e Políticas Públicas. Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável – Universidade de Lisboa. E-mail: [aguedamarujo@gmail.com](mailto:aguedamarujo@gmail.com) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4660-2392>.

**Jeane de Cássia Nascimento Santos** – Profa. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [jeanecn@uol.com.br](mailto:jeanecn@uol.com.br) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7541-5639>.

**Maria de Fátima Berenice da Cruz** – Profa. Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL, Pós-doutorado em Letras pela (UFS). E-mail: [fatimaberenice@terra.com.br](mailto:fatimaberenice@terra.com.br) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0884-8535>.

**María Lucía Fiorino** – Professora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA). E-mail: [iiceuba@gmail.com](mailto:iiceuba@gmail.com) – ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8808-8549>.

**Mônica de Souza Serafim** – Doutorado em Lingüística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil(2008). Professor da Universidade Federal do Ceará, Brasil. E-mail: [mserafim15@gmail.com](mailto:mserafim15@gmail.com) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1518-3009>.

**Nadja Silva Brasil Santos** – Mestre em Crítica Cultural (UNEB), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: [brasil.nadja@hotmail.com](mailto:brasil.nadja@hotmail.com) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1479-2945>.

**Nairley Cardoso Sá Firmino** – Doutora em Biotecnologia (UFC – 2016), Mestre em Biotecnologia (UFC – 2012), Graduada em Licenciatura em Química (UVA – 2009). E-mail: [nairley.firmino.ced@prof.ce.gov.br](mailto:nairley.firmino.ced@prof.ce.gov.br) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7684-5371>.

#### **Autores:**

**Alysson Ramos Artuso** – Doutorado em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (2012) em linha de pesquisa de Estatística e Probabilidade Aplicadas. Pós-doutorado na UCL University College, Dinamarca (2019), sobre materiais didáticos. Atualmente sou professor do Instituto Federal do Paraná. E-mail: [alysson.artuso@ifpr.edu.br](mailto:alysson.artuso@ifpr.edu.br) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0462-4382>.

**Bertrand Gervais** – Doutor em semiologia, professor, escritor, contista, ensaísta, romancista e Diretor do Centro de Pesquisa em Teorias e Práticas do Imaginário da Université du Québec à Montréal. E-mail: [bgervais@me.com](mailto:bgervais@me.com) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1520-5618>.

**Carlos Magno Gomes** – Prof. Titular de Literatura da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador CNPq. Doutor em Literatura pela UnB em 2004. E-mail: calmag@bol.com.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>.

**Daniel Hugo Suárez** – Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad de Buenos Aires (2009). Atualmente é Professor Adjunto Regular da Universidad de Buenos Aires, Membro de corpo editorial da Contemporaneidade e Educação, Membro de corpo editorial da Revista Educación y Pedagogía, Membro de corpo editorial da Revista Educação em Questão (UFRN. Impreso) e Revisor de projeto de fomento do Instituto Nacional de Formación Docente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia. E-mail: daniellhugosuarez@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6636-5174>.

**Décio Torres Cruz** – Professor aposentado da Ufba e da Uneb, ensaísta, poeta, contista, crítico literário e Ph.D. em Literatura Comparada pela SUNY, Buffalo. É membro da Academia de Letras da Bahia e da Academia Contemporânea de Letras de São Paulo. Autor, dentre outros, de Histórias roubadas (2022) e Paisagens interiores (2021). E-mail: deciotc@ufba.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7026-2618>.

**Diego Farias Firmino** – Mestre em Biotecnologia (UNINTA). Assistente Técnico na Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e ensino de Química. E-mail: diego.firmino.ced@prof.ce.gov.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3921-2089>.

**Edvan de Souza Santos** – Mestre em Crítica Cultural, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: professor-edvansouza@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1770-3135>.

**Eider Ferreira Santos** – Mestre em Crítica Cultural (UNEB), doutorando pelo Programa de Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: eiderferreira@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2471-9090>.

**Elcimar Simão Martins** – Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: elcimar@unilab.edu.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>.

**Erivelton Nonato de Santana** – Prof. Doutor da Universidade do Estado da Bahia, professor permanente do Mestrado em Modelagem e Simulação de Biosistemas (PPGMSB), pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ensantana@uneb.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0801-2546>.

**Gleison Fernandes da Silva** – Mestrando do Mestrado em Modelagem e Simulação de Biosistemas (PPGMSB), pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: gleison.fernandesb@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5537-1835>.

**José Roberto de Araújo Fontoura** – Prof. Doutor da Universidade do Estado da Bahia, professor permanente do Mestrado em Modelagem e Simulação de Biosistemas (PPGMSB), pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jfontoura@uneb.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0801-2546>.

**Kleber Aparecido da Silva** – Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina; e em Linguística Aplicada na Pennsylvania State University, USA. É pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>.

**Matheus Ganem de Almeida Couto Lima** – Mestre pelo Mestrado em Modelagem e Simulação de Biosistemas (PPGMSB), pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: matheus.ganem@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7158-5945>.

**Ricardo Almeida de Paula** – Prof. Doutor da Universidad Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), UNICEN – Argentina, realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ralmeidadepaula@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3739-3760>.

**Ricardo Araújo Almeida Santana** – Prof. da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia. Mestre em Letras pelo Profletras – Unidade de Itabaiana (UFS). E-mail: rikardo150478@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9953-7506>.

**Robério Pereira Barreto** – Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2010), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Atualmente, é professor Titular, da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rpbarreto@uneb.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0242-351X>.

**Sandro José Gomes** – Gestor de Unidade Prisional na Bahia, possui Pós-Doutorado em Direitos Humanos e Democracia no CENID – México e Pós-Doutorado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é Doutor em Psicologia pela Universidade Autónoma de Lisboa (UAL). E-mail: sandro.gomes@fapide.edu.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7637-8809>.