

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Carla Dameane Pereira de Souza
Andréa Beatriz Hack de Goés
Ireneide Santos Costa

ORGANIZADORAS

LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM FOCO

Desafios e possibilidades
no cenário contemporâneo

Volume 2



Este livro foi feito e organizado com muito carinho, já que reúne textos dos trabalhos apresentados no Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (Sepesq), evento realizado anualmente no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (Ilufba) e que representa muito para essa comunidade, pois promove a participação de estudantes de graduação, pós-graduação, sejam eles calouros ou veteranos, bem como de docentes do Ilufba. Além disso, pelo fato de nele serem apresentados vários projetos e estudos desenvolvidos em diferentes áreas, se constitui em um espaço único para se pensar a respeito das fronteiras e convergências, interfaces e transgressões que se instauram nas (e entre as) diversas linhas de pesquisa. Enfim, configura-se como lócus privilegiado para reflexões no âmbito dos novos rumos abertos pelos grupos de estudo que, agora reunidos neste livro, apontam para o rico repertório de possibilidades de desenvolvimento do saber acadêmico no Ilufba.



LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM FOCO

Desafios e possibilidades
no cenário contemporâneo

Volume 2

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



**EDITORIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Apoio

PPGLinC/UFBA

Proap/Capes



Comissão Científica

Alexandra Frazão Seoane (UECE)

Alexandre José Pinto Cadillac
de Assis Jacomé (UFJF)

Ana Maria Pereira Lima (UECE)

Camila Lima Santana e Santana (IF Baiano)

César Costa Vitorino (UNEB)

Elmo José dos Santos (UFBA)

Eduardo Lopes Piris (UESC)

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (UFMG)

Fernanda Tonelli (IFSP)

Henrique Rodrigues Leroy (UFMG)

Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)

Italo Oscar Riccardi León (UNIFAL)

Jaqueline Barreto Lé (UFRB)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Lise Mary Arruda Dourado (UNEB)

Lígia Pellon de Lima Bulhões (UNEB)

Lucielen Porfírio (UFBA)

Luciene Souza Santos (UEFS)

Ludmila Scarano Barros Coimbra (UESC)

Maria José Laiño (UFFS)

Marisa Ferreira Aderaldo (UECE)

Mônica de Souza Serafim (UFC)

Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

Salete de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)

Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

Sandra Carneiro de Oliveira (UFBA)

Sandra Regina Rosa Farias (UNEB)

Valdiney da Costa Lobo (UNILA)

Vicente de Paula da Silva Martins (UVA)

Wilton James Bernardo dos Santos (UFS)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Carla Dameane Pereira de Souza
Andréa Beatriz Hack de Goés
Iraneide Santos Costa

ORGANIZADORAS

LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM FOCO

Desafios e possibilidades
no cenário contemporâneo

Volume 2

Salvador
Edufba
2023

2023, autores.

Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Analista editorial

Mariana Rios

Coordenação de produção

Gabriela Nascimento

Normalização

Bianca Rodrigues de Oliveira

Revisão

Autores

Coordenação gráfica

Edson Nascimento Sales

Capa e projeto gráfico

Gabriel Cayres

Editoração

Miriã Santos Araújo e

Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

L755 Linguagem e interação em foco: desafios e possibilidades no cenário contemporâneo / Lívia Márcia Tiba Rádi Baptista ... [et al.], Organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2023. 6,3 MB. (PDF). ; (v.2)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36913>

ISBN: 978-65-5630-463-2

1. Linguagem e línguas – Inovações tecnológicas. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Professores de línguas – Formação. I. Baptista, Lívia Márcia Tiba Rádi. II. Título: desafios e possibilidades no cenário contemporâneo.

CDU – 81'2/'44

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



EDUFBA Rua Barão de Jeremoabo, s/n – *Campus* de Ondina,
Salvador – Bahia CEP: 40170 115 / Tel: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br/ / edufba@ufba.br

*Dedicamos este volume aos brasileiros e brasileiras por sua
contínua resistência e reexistência na vivência da esperança.*

AGRADECIMENTO

Ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ao Mestrado Profissional em Letras – (ProfLetras-UFBA).

Ao Instituto de Letras da UFBA.

Aos autores e autoras da presente coletânea.

Aos membros da Comissão Científica composta por pesquisadores, pesquisadoras e professores e professoras de distintas instituições do País.

À Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba).

SUMÁRIO

- 11 **PREFÁCIO**
Denise Oliveira Zoghbi
- 15 **APRESENTAÇÃO – Pluralidade epistêmica e metodológica na pesquisa em linguagens no Ilufba**
Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, Carla Dameane Pereira de Souza, Andréa Beatriz Hack de Goés e Iraneide Santos Costa
- LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E LINGUAGENS**
- 25 **CAPÍTULO 1 – Novos horizontes em tradução audiovisual: audiodescrição de imagens no aplicativo IARAAPP**
Elaine Alves Soares e Manoela Cristina Correia da Silva
- 41 **CAPÍTULO 2 – Notas de um diário de bordo digital sobre o uso de aplicativos móveis para aprender inglês no ensino remoto**
Luciana de Jesus Lessa Censi, Simone Bueno Borges da Silva e Fernanda Mota Pereira
- 59 **CAPÍTULO 3 – Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa**
Jurene Veloso dos Santos Oliveira e Simone Bueno Borges da Silva
- 73 **CAPÍTULO 4 – Letramentos digitais em contexto de distorção idade-série: formação, reflexões e desafios**
Patrícia Conceição da Silva e Andréa Beatriz Hack de Góes
- 91 **CAPÍTULO 5 – O leitor crítico e ativo**
Marta Mendes Dias de Jesus
- 103 **CAPÍTULO 6 – Memórias e letramentos: vidas de idosos narradas**
Jeferson Mundim de Souza e Simone Bueno Borges da Silva

- 119 CAPÍTULO 7 – Círculos de leitura e narrativa em bibliotecas itinerantes: gêneros discursivos e letramentos interculturais
Marcus Vinícius Conceição Pereira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

- 139 CAPÍTULO 8 – Profici e ISF: o papel dos programas institucionais para a formação pedagógica do licenciando de Letras
João Vítor Almeida e Fernanda Mota Pereira
- 155 CAPÍTULO 9 – A escrita de si como dispositivo para a escrita autoral do professor em autoformação
Elisângela de Jesus da Silva e Simone Souza de Assumpção
- 171 CAPÍTULO 10 – Uma escrita preta de si: experiências em memorial de formação no ProfLetras
Mari Lima e Simone Assumpção
- 187 CAPÍTULO 11 – Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa de um colégio da rede pública estadual da Bahia
Márcio Carvalho Alonso
- 203 CAPÍTULO 12 – O (sur)real deixa marcas indelévels e mata: (re)nomear e visibilizar
Iris Nunes de Souza
- 221 CAPÍTULO 13 – A orientação argumentativa: uma breve análise de operadores argumentativos no acórdão do julgamento do mensalão
Magno Santos Batista e Júlio Neves Pereira
- 239 CAPÍTULO 14 – Análise de produções textuais do Enem numa perspectiva da linguística textual: uma reflexão à fase Bakhtiniana
Myrian Conceição Crusoé Rocha Sales e Lícia Maria Bahia Heine
- 253 SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS(AS) AUTORES(AS)

PREFÁCIO

Prefaciar este livro é, para mim, um momento muito especial, de muita alegria e de muito orgulho, pois, mesmo diante desse cenário pandêmico no qual ainda estamos e com todas as dificuldades que enfrentamos, podemos demonstrar que o trabalho científico continua em franco desenvolvimento com qualidade e intensidade no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

A coletânea *Linguagem e interação em foco: desafios e possibilidades no cenário contemporâneo*, organizada pelas professoras Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, Dra. Dra. Carla Dameane Pereira de Souza, Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes e Dra. Iraneide Santos Costa é resultado dos trabalhos apresentados no XIII Seminário Estudantil de Pesquisa (Sepesq) e no Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) – 2020. É constituída por quatorze trabalhos de discentes de graduação e pós-graduação no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, alguns em coautoria com seus orientadores, trazendo contribuições relevantes para a reflexão sobre Letramentos, novas tecnologias, acessibilidade, formação de professores e ensino de línguas e linguagens.

Na primeira parte do livro, "Letramentos, tecnologias e linguagem", encontram-se capítulos que discutem como o uso das tecnologias favorece a formação de leitores e escritores críticos, desenvolvendo também uma reflexão profícua sobre Letramentos Digitais, Letramento Crítico, bem como questões a respeito de acessibilidade através da tradução audiovisual intersemiótica, levando os leitores a construírem novos sentidos sobre essas temáticas.

Na segunda parte do livro, "Formação de Professores, Ensino de línguas e linguagens", são elencados capítulos que versam sobre educação intercultural, crítica e reflexiva, perspectivas da Linguística Textual Bakhtiniana, mecanismos ou operadores argumentativos no discurso e formação de professores, sinalizando o quanto são relevantes os estudos críticos do discurso e a formação crítico-reflexiva do professor de modo que venha a contribuir para o crescimento de nossos alunos como cidadãos que se posicionam diante da sociedade.

A leitura desses textos é um convite a uma reflexão mais aprofundada sobre as temáticas mais recorrentes na atualidade nas áreas da Linguística Aplicada e do Discurso. Proporciona ao leitor uma compreensão mais clara de fatores que interferem na formação de professores, e um entendimento mais amplo sobre questões de letramentos e novas tecnologias. Além da importância dessas discussões teóricas para o desenvolvimento de novas pesquisas, e, conseqüentemente, para a construção de novos conhecimentos, levando os leitores a desenvolverem uma postura mais crítica diante de situações sociais específicas.

Reiterando, este livro divulga as pesquisas realizadas no Instituto de Letras, incentivando o desenvolvimento científico nessas duas áreas referidas anteriormente. Certamente, esses estudos científicos irão beneficiar graduandos e pós-graduandos de Letras, Linguística e Linguística Aplicada, professores de línguas e vários pesquisadores de áreas afins.

Não poderia finalizar este Prefácio sem parabenizar o Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) pelos 10 anos memoráveis de construção de novos conhecimentos e de pesquisas intensas e premiadas ao longo dessa década de existência, solidificando ainda mais todo o percurso e legado anterior da Pesquisa científica na Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Pesquisas de excelência e que refletem toda a movimentação científica de dentro da Universidade e que levam o conhecimento produzido para fora dos muros da Academia.

Profa. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi

Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Salvador, 6 de outubro de 2022

APRESENTAÇÃO

**PLURALIDADE EPISTÊMICA
E METODOLÓGICA NA
PESQUISA EM LINGUAGENS
NO ILUFBA**

Com muita alegria apresentamos o volume II, do *e-book* comemorativo pelos 10 anos do Programa em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA), intitulado *Linguagem e interação em foco: desafios e possibilidades no cenário contemporâneo* que abarca trabalhos de natureza teórica e aplicada, com foco em diferentes perspectivas/abordagens teóricas e metodológicas, relacionadas com a Linguística Aplicada, Linguagem, Cognição e Discurso e Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade, voltados para os seguintes assuntos: ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas; estudos do textos e do discurso; estudos de aquisição e aprendizagem de línguas, tradução e acessibilidade.

Os capítulos deste volume constituem a produção de trabalhos de estudantes da Graduação e da Pós-Graduação apresentados no XIII Sepesq e no Seminário Comemorativo 10 anos do PPGLINC, tendo sido submetidos e aprovados na Chamada para publicação de livro em formato *e-book* do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, amparado pelo Edital n° 04/2021, uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA.

Os diversos capítulos integrantes deste volume reafirmam a relevância da pesquisa no âmbito de nosso curso bem como seus efeitos e contribuições para a educação e para a linguagem em sentido amplo. Sinalizam, igualmente, para a diversidade e pluralidade epistêmica e metodológica que abrange a produção de saberes com profundas intersecções entre as múltiplas linguagens/línguas. Assinalam, ainda, os desafios enfrentados durante o período complexo pelo qual estamos atravessando, que requer envolvimento com premissas éticas e comprometidas com a produção acadêmica na universidade pública, no caso a UFBA, enquanto relevante instituição social, científica e educativa. Assim, este volume materializa e visibiliza a contínua resistência exercida por nós em prol de uma educação democrática e plural que se expande para além do espaço da própria universidade.

Este volume se organiza em duas partes com sete capítulos em cada uma dessas. Na primeira se reúnem textos cujas propostas temáticas giram em torno dos “Letramentos, tecnologias e linguagens” e na segunda, “Formação

de professores, ensino de línguas e linguagens”. Lembramos, desse modo, que todos os textos dialogam entre si e se complementam, de forma que convergem para a realidade da linguagem em interação nos mais distintos contextos.

Na primeira parte, “Letramentos, tecnologias e linguagens, o capítulo Novos horizontes em tradução audiovisual: audiodescrição de imagens no aplicativo IaraApp”, de autoria de Elaine Alves Soares e Manoela Cristina Correia da Silva se volta para a audiodescrição, modalidade de tradução audiovisual intersemiótica de signos visuais (imagens) por meio de signos verbais (palavras). Relata uma experiência de audiodescrição e descreve o processo de acessibilização das imagens de um aplicativo para o ensino de ciências chamado IaraApp realizado por integrantes do grupo de pesquisa Tradução e Acessibilidade (TrAce) do Instituto de Letras da UFBA.

O próximo capítulo, “Notas de um diário de bordo digital sobre o uso de aplicativos móveis para aprender inglês no ensino remoto”, de Luciana de Jesus Lessa Censi, Simone Bueno Borges da Silva e Fernanda Mota Pereira apresenta como tema central as implicações no uso de aplicativos móveis para aprender inglês no ensino remoto, durante a pandemia da covid-19. O relatado se refere a um estudo realizado durante um mês com vinte estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública em Feira de Santana – Bahia. As autoras ressaltam a importância de compreender quais são os efeitos no uso de aplicativos móveis, como Duolingo e Babbel, a partir da perspectiva dos próprios estudantes.

Já o capítulo de autoria de Jurene Veloso dos Santos Oliveira e Simone Bueno Borges da Silva, intitulado “Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa”, expõe um recorte de pesquisa de doutorado em andamento, orientada uma abordagem qualitativo-interpretativista e em fundamentos etnográficos e autoetnográficos. Reforça-se, assim, a importância de se realizar estudos voltados à construção de um projeto de letramento com foco em tecnologias digitais, com a disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica, no ensino público.

O capítulo “Letramentos digitais em contexto de distorção idade-série: formação, reflexões e desafios”, de Patrícia Conceição da Silva e Andréa Beatriz

Hack de Góes apresenta dados da pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. Busca contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e escrita de estudantes em contexto de defasagem idade-série no 7º ano, com idade entre 16 e 17 anos, da escola municipal Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (CEAS) – São Francisco do Conde, Bahia.

Já o texto de autoria de Marta Mendes Dias de Jesus, intitulado “O leitor crítico”, constitui parte da dissertação de mestrado da autora que trata das implicações da leitura para o processo de ensino-aprendizagem da escrita dos estudantes do 1º ano do curso de Edificações e alunos do 3º ano do curso de Geologia com faixa etária entre 16 e 18 anos, do IFBA – *campus* Salvador sob a perspectiva do letramento crítico. Em tal estudo analisou as contribuições da leitura para a resolução de problemas na atribuição de sentido dos textos orais e verbais, bem como buscou identificar as dificuldades na escrita desses estudantes, analisar a influência da leitura na percepção e emprego dos recursos linguísticos e apontar os gêneros textuais mais desafiantes.

De autoria de Jeferson Mundim de Souza e Simone Bueno Borges da Silva, o capítulo “Memórias e letramentos: vidas de idosos narradas” apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento na qual se estudam as memórias de letramentos de idosos em sua formação em leitura, escrita e identidade, apresentando elementos e eventos de letramentos nas histórias de vida de homens e mulheres idosos, na faixa etária de 60 a 100 anos, no município de São Francisco do Conde (BA), destacando para tanto suas experiências diárias e as memórias construídas junto aos familiares, comunidade local e sociedade civil.

Por fim, o capítulo “Círculos de leitura e narrativa em bibliotecas itinerantes: gêneros discursivos e letramentos interculturais”, de Marcus Vinícius Conceição Pereira apresenta um estudo sobre a contribuição dos círculos de leitura realizados em bibliotecas móveis e itinerantes no território nacional, que propiciam uma abordagem baseada no letramento crítico e intercultural. São destacadas as abordagens textuais desenvolvidas

a partir dos gêneros discursivos presentes nas leituras e narrativas promovidas em comunidades pertencentes aos cenários sociais de vulnerabilidade.

Já na segunda parte, “Formação de professores, ensino de línguas e linguagens”, o capítulo “PROFICI E ISF: O papel dos programas institucionais para a formação pedagógica do licenciando de Letras”, de João Vítor Almeida e Fernanda Mota Pereira apresenta os impactos do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores (Profici) e do Núcleo de Línguas da UFBA (NuLi-UFBA), no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na formação do licenciando com base em uma perspectiva autoetnográfica. (MÉNDEZ, 2013; PEREIRA, 2020) Os autores defendem a importância desses programas que suprem lacunas existentes no currículo do curso de Letras, como no caso do ensino de línguas estrangeiras para fins específicos bem como ressaltam a necessidade de maximização das experiências como etapa preparatória para atuação em sala de aula.

O seguinte capítulo, “A escrita de si como dispositivo para a escrita autoral do professor em autoformação”, de Elisângela de Jesus da Silva e Simone Souza de Assumpção constitui parte de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e memorialístico em andamento no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. No presente capítulo se discute a importância da escrita autoral no processo de autoformação desse professor, à medida que conduz um projeto de intervenção de caráter propositivo numa turma de nono ano do ensino fundamental.

O capítulo “Uma Escrita Preta de si: Experiências em Memorial de Formação no ProfLetras”, de autoria de Mari Lima e Simone Souza de Assumpção se volta para a análise do processo de escrita do Memorial de Formação destinado à obtenção do grau de Mestre para o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal da Bahia. Desse modo, o capítulo focaliza a narrativa voltada ao tema *A escrita preta de si no ProfLetras*, com base em reflexões sobre práticas de letramento familiar em um bairro de população majoritariamente negra em Salvador. Pretende-se, assim, discutir a descoberta da identidade étnico-racial gerada no processo de escrita deste memorial.

O seguinte capítulo “Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa”, de Márcio Carvalho Alonso expõe dados de seu projeto de doutorado intitulado “Educação Intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua Inglesa”. No capítulo, o autor expõe o objetivo de pesquisa, fundamentada em perspectivas interculturais e críticas para o ensino de línguas. No capítulo em tela, apresenta uma análise da experimentação de um conjunto de atividades para o desenvolvimento da competência leitora, elaboradas para discutir as relações de gênero nas aulas de Língua Inglesa de um colégio da rede pública do estado da Bahia que contou com a participação do professor pesquisador, e 30 aluno(a)s de turmas de 1º e 2º Anos do Ensino Médio.

O capítulo “O (sur)real deixa marcas indeléveis e mata: (re)nomear e visibilizar”, de Iris Nunes de Souza tem como finalidade refletir sobre a necessidade das palavras para nomear as marcas da colonização que permanecem aprisionando e dizimando vidas, por meio de uma discussão em torno do racismo e de suas implicações nas vidas de pessoas negras no Brasil. Esse capítulo se deve as reflexões em aulas de língua espanhola, ministradas pela autora, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para geração de dados de sua pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA), nos anos de 2018 e 2019.

De autoria de Magno Santos Batista e Júlio Pereira Neves, o capítulo “A orientação argumentativa: uma breve análise de operadores argumentativos no acórdão do julgamento do mensalão” discute a orientação argumentativa construída pelo uso dos operadores argumentativos em um processo penal, denominado *Julgamento do Mensalão*, com a finalidade de demonstrar o funcionamento dos operadores argumentativos no processo e sua força na escala argumentativa e se demonstra como os operadores argumentativos contribuem para a formulação dos argumentos como também para a condenação ou absolvição dos réus envolvidos na ação penal do *Julgamento do Mensalão*.

Concluimos essa parte com o capítulo “Análise de produções textuais do ENEM numa perspectiva da Linguística Textual: uma reflexão à fase

bakhtiniana”, assinado por Myrian Conceição Crusoé Rocha Sales e Lícia Maria Bahia Heine. O capítulo apresenta as produções textuais dos participantes do Enem de 2015, recortadas a partir do tema *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, analisadas sob a perspectiva da Linguística Textual (LT), em especial, a dos estudos do Círculo de Bakhtin cujos princípios fundamentam a fase da LT denominada de bakhtiniana.

Agradecemos a todos os autores e autoras participantes desse volume que nos proporcionaram uma rica e diversificada experiência como leitores e leitoras de seus textos bem como nos levaram a conhecer mais sobre suas trajetórias acadêmicas. Agradecemos, igualmente, aos colegas que contribuíram com sua leitura como pareceristas e aos demais membros da Comissão *ad hoc* desta publicação bem como a todos os engajados neste processo que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua realização.

Por fim, ressaltamos que o resultado dessa publicação, consolidado pelo conjunto de ações de todos, cumpre com o propósito de nossa chamada e esperamos que esse *e-book*, que contempla trabalhos originais e relevantes, possa confirmar a vitalidade e a trajetória acadêmica de nossos cursos de graduação e programas de pós-graduação, materializados primeiramente no XIII Sepesq e no Seminário Comemorativo 10 anos do PPGLinC que, no momento, chega a vocês.

Que sigamos na trilha da pluralidade epistêmica e metodológica, desafiando o campo da pesquisa em linguagem como parte de nosso compromisso com a produção de saberes outros no Sul Global.

Desejamos a vocês uma excelente leitura!

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Carla Dameane Pereira de Souza

Andréa Beatriz Hack de Goés

Iraneide Santos Costa

Salvador, Bahia, 6 outubro de 2022.

PARTE 1

**LETRAMENTOS,
TECNOLOGIAS
E LINGUAGENS**

CAPÍTULO 1

NOVOS HORIZONTES EM TRADUÇÃO AUDIOVISUAL

Audiodescrição de imagens estáticas
no aplicativo IARAAPP

Elaine Alves Soares
Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva

INTRODUÇÃO

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual de natureza intersemiótica que traduz imagens em palavras. Seu intuito é fazer com que informações visuais possam também ser transmitidas a públicos que tenham seu acesso a esse tipo de conteúdo impedido ou dificultado, como é o caso das pessoas com deficiência visual.

Apesar da prática de descrever o mundo imagético para pessoas cegas ou com baixa visão ser imemorial, a audiodescrição só começou a ser entendida de forma mais profissional e técnica com o trabalho de Gregory Frazier nos anos 70 nos Estados Unidos. (FRANCO; SILVA, 2010) As pesquisas sobre o tema ganharam impulso nos anos 2000, período a partir do qual a AD passou a ser reconhecida como uma modalidade de tradução. Essas pesquisas, contudo, ainda são pouco numerosas, especialmente ao se levar em consideração o impacto social da AD, já que o recurso atende não só a pessoas com deficiência visual.¹ A AD beneficia também pessoas idosas, crianças em fase de alfabetização² (SNYDER, 2008), estudantes de língua estrangeira³ (RAI; GREENING; PETRÉ, 2010), além de outras pessoas com necessidades específicas, como por exemplo, indivíduos com deficiência intelectual (CARNEIRO, 2020) ou autismo. (FELLOWES, 2012)

O espectro de aplicação da AD é bastante amplo. Podem ser realizadas audiodescrições de imagens dinâmicas (filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, *GIFs*, etc.) ou estáticas (fotografias, mapas, pinturas, gráficos, etc.). Com os avanços tecnológicos mais recentes e a quase onipresença da internet e dos *smartphones*, reforçada pelas restrições advindas da pandemia da covid-19, um dos contextos de utilização da AD que mais cresce tem sido o

1 Se forem contabilizadas apenas as pessoas cegas ou com baixa visão, o censo populacional feito em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 18,8% da população brasileira tinha deficiência visual, ou seja, um total de 35.774.392 indivíduos.

2 A AD pode auxiliar o desenvolvimento linguístico de crianças, inclusive videntes, em fase de alfabetização ao ser usada em contextos como o de contação de histórias, gerando o aumento do vocabulário da criança.

3 Pessoas aprendendo uma língua estrangeira em contextos formais ou informais, como no caso dos refugiados, por exemplo, podem se beneficiar do aumento de *input* garantido pela AD, com consequente aumento de vocabulário e aprimoramento da habilidade de escuta.

virtual (páginas da internet, *lives* em redes sociais, aplicativos para celular, etc.). Este capítulo visa relatar uma experiência neste sentido ao descrever o processo de acessibilização das imagens de um aplicativo para o ensino de ciências chamado *IaraApp*, realizado por integrantes do grupo de pesquisa Tradução e Acessibilidade (TrAce) do Instituto de Letras da UFBA.⁴

Inicialmente, serão apresentados o aplicativo e a gênese do processo de acessibilização do *IaraApp*. Em seguida, serão apontados os desafios e estratégias utilizadas para que cada imagem fosse audiodescrita, levando em consideração elementos importantes, como as especificidades do público-alvo e a adequação ao contexto no qual as imagens estavam inseridas. Os exemplos apresentados se restringirão às fotografias usadas para ilustrar a fauna dos diferentes biomas brasileiros, já que à época da realização do XIII Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (Sepesq) essa era a fase na qual se encontrava o projeto.

O PROCESSO DE ACESSIBILIZAÇÃO DO APLICATIVO IARAAPP

O projeto de audiodescrição das imagens presentes no *IaraApp* surgiu de uma parceria formada a partir do contato das criadoras do aplicativo com a coordenadora do grupo de pesquisa TrAce em busca de consultoria na área de acessibilidade com foco na AD. Um dos critérios utilizados pelas idealizadoras do aplicativo foi o de procurar por pessoas que trabalhassem com AD e tivessem experiência com a tradução de imagens para o público infantil, já que esse é o público-alvo do *software*. Um dos destaques do projeto, portanto, foi o de contribuir para a investigação da AD de imagens estáticas para crianças, já que a maior parte das pesquisas na área elegem a AD de imagens dinâmicas para o público adulto como foco de seus estudos.

4 Todos os participantes trabalharam de forma voluntária. Além das autoras deste capítulo, estavam envolvidos nessa fase do projeto a aluna de graduação Manoela Nunes de Jesus e os consultores em AD, colaboradores do grupo, José Ednilson Almeida do Sacramento e Manoel José Passos Negraes. É aproveitada a oportunidade para agradecer a contribuição de todos.

O IaraApp⁵ é um aplicativo educativo da área das ciências biológicas centrado na temática dos biomas brasileiros e da educação ambiental. Ele foi idealizado e desenvolvido pelas estudantes da graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro, Daniela Mayumi Kita e Mariana Pupo Cassinelli, e tem como uma de suas premissas ser um aplicativo acessível para crianças com necessidades educacionais específicas. Para tanto, o IaraApp conta com recursos como a audiodescrição e a janela de Libras. Desse modo, a criança tem a opção de escolher qual tipo de recurso deseja utilizar e adequar a experiência de uso do *app* às suas necessidades e preferências.

Figura 1: Tela de escolha do recurso de acessibilidade no IaraApp



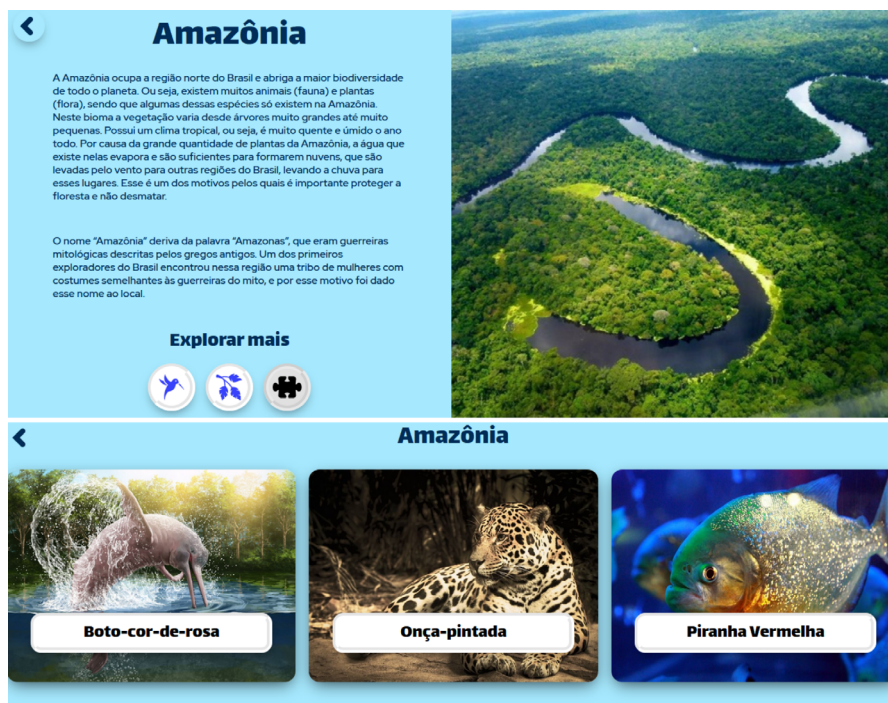
Fonte: protótipo do aplicativo IaraApp.

O *app* é voltado para o público infantil na faixa etária de sete (7) a onze (11) anos. Apesar de também poder ser utilizado fora do contexto escolar, seu uso foi prioritariamente pensado como ferramenta de suporte ao ensino de ciências na Educação Básica e, por isso, também contará com um guia para que professores possam utilizá-lo em sala de aula. A dinâmica de exploração na plataforma é guiada por uma narrativa cuja protagonista é a personagem

5 Ver em: <https://www.iara.app>.

lara, uma menina indígena que vai viajar em uma aventura pelos biomas brasileiros.⁶ Cada um dos biomas (Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal) é trabalhado através de diversos recursos, entre eles fotografias ilustrativas de três animais e duas plantas típicas.

Figura 2: Telas do bioma Amazônia no laraApp



Fonte: protótipo do aplicativo laraApp.

Durante a fase do projeto aqui apresentada, foram audiodescritas um total de 18 fotografias de animais, incluindo tanto espécies mais conhecidas, como a onça, a piranha ou o jacaré, quanto espécies mais exóticas, como a anta, o tuiuiú e o tuco-tuco. Por se tratar da primeira bateria de imagens

6 O foco principal do TrAce nesse projeto foi a consultoria em AD. No entanto, sempre que possível, as idealizadoras do projeto foram orientadas quanto a outras questões consideradas pertinentes. Por respeito à cultura e tradições indígenas, por exemplo, o grupo sugeriu que a narrativa das aventuras da lara fosse avaliada por especialistas no assunto.

a serem traduzidas, o TrAce procurou envolver as criadoras do *app* mais ativamente no processo, dando a elas a oportunidade de escrever uma primeira versão da AD dos animais.⁷ Desse modo, o projeto contribuiria não só para que as alunas de graduação envolvidas pudessem praticar a redação de roteiros de AD, mas para que as próprias idealizadoras do *software* aprendessem um pouco mais sobre a deficiência visual e o que se faz necessário para tornar imagens acessíveis a crianças cegas ou com baixa visão.

O processo de audiodescrição dessas primeiras imagens, portanto, foi mais lento e composto por várias etapas. Inicialmente, foram realizadas reuniões *on-line* nas quais o grupo prestou uma série de orientações às criadoras do aplicativo sobre questões mais gerais ligadas à acessibilidade e uma introdução aos fundamentos da AD.⁸ A partir dessas orientações, as idealizadoras do IaraApp redigiram a primeira versão das ADs das fotografias dos animais.

Essa primeira versão passou, então, por uma análise feita de forma individual pelas participantes do grupo de pesquisa envolvidas no projeto. Cada uma buscava dar suas contribuições em relação a cada AD, ressaltando pontos positivos e pontos a serem aprimorados, buscando respeitar, sempre que possível, o texto já produzido. Em seguida, todas as sugestões foram discutidas e filtradas, para então serem passadas para as criadoras do aplicativo a fim de que elas pudessem fazer as alterações necessárias. Mais tarde, essa segunda versão passou novamente pela revisão do TrAce, primeiro de forma individual e então de forma conjunta. No entanto, dessa vez as mudanças necessárias foram feitas pelas próprias integrantes do grupo de pesquisa, que tinham “carta branca” para alterar o texto enviado.

A versão semifinal foi submetida aos consultores em audiodescrição colaboradores do TrAce, que deram um *feedback* em relação a elas. Esse *feedback* foi de extrema importância para o processo, pois, por serem pessoas com deficiência visual e especialistas na área, eles puderam avaliar se as ADs estavam

7 Nas fases posteriores do projeto, os roteiros de audiodescrição foram redigidos exclusivamente pelo TrAce, sendo encaminhados para as criadoras do aplicativo já em sua versão final.

8 Todas as reuniões e comunicações (com as estudantes da UNESP e internamente no grupo de pesquisa) foram realizadas de forma *on-line* por conta das restrições impostas pela pandemia da covid-19.

adequadas e se cumpriam, de fato, sua função. Por fim, após analisar o *feedback* dos consultores e fazer as devidas adaptações quando necessário, a versão final das ADs foi apresentada para as criadoras do IaraApp para que elas pudessem dar continuidade ao desenvolvimento do aplicativo.

O processo de audiodescrição das imagens dos animais se constituiu numa tarefa complexa, mesmo no caso das espécies mais conhecidas, e demandou a utilização de diferentes estratégias. A seguir, será discutida em maiores detalhes a tradução das fotografias da onça-pintada e da anta. Por restrições de espaço, serão apresentadas apenas duas versões dessas ADs (a primeira ou a segunda) e a versão final.

AS ADS DOS ANIMAIS

As fotografias da fauna que ilustram o aplicativo têm como função apresentar cada uma dessas espécies às crianças. Essa introdução é bastante importante porque o conhecimento acerca desses animais ajuda a criança a acumular pontos em um quiz sobre cada bioma e garante a elas acesso à aventura da Iara na qual, inclusive, esses mesmos bichos também estarão presentes. Como o *app* poderá ser utilizado em escolas localizadas em todo o território nacional, é provável que muitas crianças desconheçam aqueles animais por não serem típicos de sua região. No caso das crianças com deficiência visual, o problema é ainda mais sério, já que muitas delas podem não ter qualquer noção da aparência física de nenhum deles. O objetivo principal da AD dessas fotos, portanto, foi o de contribuir para que esse público pudesse construir uma imagem mental acurada da aparência de cada animal. Uma das primeiras espécies a serem descritas foi a onça-pintada:

Figura 3: Onça-pintada



Fonte: protótipo do aplicativo laraApp.⁹

Quadro 1: Primeira versão da AD da onça-pintada

AD (primeira versão): Fotografia de uma onça-pintada. A onça-pintada está deitada em uma pedra grande. Ao seu redor há plantas amarronzadas cobertas por sombras. A luz do sol atinge a onça-pintada, deixando seu pelo mais brilhante. O pelo tem coloração amarelada-esbranquiçada e possui muitas pintinhas pretas. Ela tem cerca de dois metros de comprimento. Suas orelhas são triangulares e seus olhos são redondos e marrom claro. Acima de seus olhos e de sua boca há pelos brancos e mais longos, que parecem com sobrancelhas e possui um bigode longo.

Fonte: TrAce.

Um fator importante na construção de uma AD é a ordem em que os elementos são descritos. É aconselhável que se dê uma noção inicial do tipo de imagem (fotografia, gráfico, etc.) e do seu tema e se apresente as informações por ordem de prioridade, iniciando pelo que é mais relevante e indo do geral para o específico. Essa organização contribui para a construção da imagem mental que se pretende atingir. Além disso, alinhar a AD ao seu objetivo é imprescindível. (INDEPENDENT TELEVISION COMMISSION, 2000; SNYDER, 2010)

Nesse caso, o objetivo principal é fazer com que as crianças com deficiência visual possam entender como determinada espécie animal é, mesmo que elas nunca tenham visto ou tido contato com uma descrição de tal animal

9 Fotografia retirada originalmente do banco de imagens gratuitas Pixabay.

antes. Levando isso em consideração, as informações mais relevantes a serem trabalhadas são as que possibilitam a construção de como seria o corpo desse animal. Informações como o cenário e a posição em que o animal está, apesar de interessantes, não devem ser descritas com um grau de detalhamento muito profundo, especialmente porque o texto não deve ser muito extenso. É preciso lembrar que, afora o fato de o período de atenção ser naturalmente mais baixo para o público infantil em geral, se as ADs forem muito longas, as crianças cegas ou com baixa visão necessitarão de um tempo bem maior que as crianças videntes para a realização das atividades caso o *app* seja usado em sala de aula.

A análise da primeira versão da AD nos mostrou que algumas alterações eram necessárias para que o texto pudesse respeitar esses princípios. Ao colocar a informação sobre a posição do corpo da onça como uma das primeiras informações, o processo de construção da imagem se torna um pouco mais complicado, já que para pensar em como a onça está posicionada, é importante saber primeiro como uma onça é, e essa descrição só é feita posteriormente. Além disso, o movimento de “vai e vem” do texto (menção à onça, descrição do cenário, retorno à descrição da onça) não é recomendável. Por fim, a descrição do bigode do felino como uma espécie de sobrelha estava confusa.

A versão final da AD procurou, então, retificar esses problemas, ajustando a ordem em que as informações eram apresentadas e deixando o texto mais fluido e organizado. Em primeiro lugar, foi apresentada a classificação do tipo de imagem, acompanhada da síntese do seu conteúdo. Em seguida, buscou-se construir a estrutura corporal da onça como um todo, partindo do seu formato, tamanho e pelo para depois centrar na descrição da cabeça, ou seja, seguindo o princípio de ir do geral para o específico. Por fim, foi descrita a posição na qual o animal se encontrava na fotografia. Optou-se por não descrever o fundo da foto não só porque ele não era tão relevante, mas também porque ele não estava muito nítido. A impressão era a de que o fotógrafo havia utilizado algum tipo de filtro e desfocado essa parte da imagem.

Uma das estratégias tradutórias mais importantes nessa fase do projeto foi o uso da comparação. Nesse caso, a onça foi comparada a um “gato muito grande e forte” já que ambos os animais pertencem à família dos felinos, fazendo com que sua estrutura corporal seja bastante semelhante. Para o público a quem essa AD se destina, a comparação é bastante interessante,

pois, por ser um animal extremamente comum, é muito provável que a criança já tenha tido algum contato com um gato e possa criar uma ponte mental entre o que é descrito e suas experiências prévias. A comparação também se mostrou uma estratégia muito útil por possibilitar a condensação de uma série de informações que, se fossem descritas de forma detalhada, resultariam em um texto mais longo e cansativo.

Quadro 2: Versão final da AD da onça-pintada

AD (versão final): Fotografia colorida de uma onça-pintada descansando sobre uma pedra. A onça é um animal que lembra um gato muito grande e forte. Ela mede cerca de 2 metros de comprimento. Seu pelo é curto, amarelado e coberto por pintas pretas. Ela tem os olhos redondos e dourados e o nariz triangular e marrom. Suas orelhas são triangulares e seu rabo é comprido e fino. Acima da sua boca, pelos brancos e compridos formam um bigode. A onça está deitada de lado no centro da fotografia, com sua cabeça voltada para a esquerda.

Fonte: TrAce.

Um dos animais mais exóticos a serem audiodescritos no projeto foi a anta. Após a revisão inicial feita pelo TrAce, inclusive com o conselho de que comparações fossem utilizadas, este foi o segundo texto criado pelas idealizadoras do *app*:

Figura 4: Anta



Fonte: protótipo do aplicativo laraApp.¹⁰

¹⁰ Fotografia retirada originalmente do *site* da Fundação Jardim Zoológico de Brasília.

Quadro 3: Segunda versão da AD da anta

AD (segunda versão): Fotografia colorida de duas antas, uma ao lado da outra. No canto direito da fotografia, há uma anta com a cabeça voltada para o chão. No canto esquerdo, há outra anta com a cabeça voltada para a esquerda. Elas têm cerca de 2 metros de comprimento e possuem o corpo arredondado, de marrom claro. Elas têm pelos curtos de cor cinza. Suas orelhas são ovaladas e voltadas para cima. Os olhos são arredondados e pretos. O nariz da anta é longo, parecendo uma mini tromba de elefante. Elas estão comendo gramíneas em uma região com a terra batida.

Fonte: TrAce.

A AD da fotografia das antas, assim como a primeira versão da AD da onça, ainda apresenta a descrição da posição em que os animais se encontram como uma das primeiras informações. Como visto anteriormente, seria necessário que a estrutura corporal do animal fosse construída antes. Além disso, por esse não ser o foco da AD, a informação acerca do posicionamento dos animais poderia ser deslocada para o final da descrição. Ademais, a forma como a disposição dos animais foi descrita acabou não se alinhando bem ao que está na imagem. Ao utilizar as expressões “no canto direito” e “no canto esquerdo”, dá-se a impressão de que os animais estão localizados nas extremidades da fotografia, o que não ocorre de fato. Por fim, a forma como o pelo dos animais é descrito apresenta contradições ao citar tanto a cor marrom quanto a cinza.

A estratégia de comparação foi utilizada aqui de forma parcial, apenas o focinho da anta foi relacionado a uma “mini tromba de elefante”. Essa comparação foi positiva, pois ajuda a entender uma das características mais incomuns do animal em questão. No entanto, mesmo com a comparação e todas as outras características físicas que foram descritas, a ideia de como seria o corpo do animal ainda ficou um pouco imprecisa.

Na versão final, procurou-se organizar melhor as informações, seguindo o mesmo padrão em todas as ADs da fauna: a) tipo de imagem; b) síntese de seu conteúdo; c) descrição do animal; e d) informações adicionais menos relevantes, inclusive o posicionamento do animal na foto. Ao seguir uma mesma lógica, a compreensão do usuário é facilitada, uma vez que se trabalha com o atendimento das expectativas criadas pelo contato com as ADs anteriores.

Outro ponto que foi ajustado na versão final foi a questão da cor do animal. Após discussões com as próprias idealizadoras do *app*, chegou-se ao

consenso de que a coloração do pelo da anta é acinzentada. Por serem imagens presentes em um aplicativo com fins educacionais, é vital prover informações acuradas. Um dado sobre a coloração de um animal, por exemplo, pode diferenciar uma espécie de outra. Além disso, como o *app* pode ser utilizado por diferentes perfis de crianças, a descrição das cores pode guiar a exploração daquelas com baixa visão, auxiliando-as a saber para onde dirigir seu resíduo visual com base nas cores mencionadas.

Como pontuado anteriormente, a anta é um animal incomum e por ter características físicas tão específicas, não foi possível encontrar um animal que se assemelhasse de forma completa a ele. A estratégia utilizada na versão final foi combinar partes de animais diferentes em busca de formar a ideia de como seria o todo da anta. Essa estratégia se mostrou uma solução positiva e teve um *feedback* favorável dos consultores. Um deles, inclusive, uma pessoa que começou a perder a visão de forma gradual ainda na adolescência, teve a oportunidade de conhecer a aparência física de alguns animais a partir das ADs do projeto, afirmando ter conseguido construir imagens mentais de modo eficaz a partir delas.

O *feedback* dos consultores também ajudou o grupo no que se refere à fluidez dos textos das ADs. De forma geral, as versões semifinais apresentadas a eles continham frases curtas (algo que é preconizado pela maioria dos manuais da área), mas que acabavam dando um ar telegráfico ao texto. Um exemplo das alterações sugeridas por eles é o que ocorreu com um trecho da AD feita para a fotografia do lobo guará. Na versão semifinal o texto era: “Seus olhos são redondos e pretos. Seu focinho, comprido. Seu nariz, preto”. Após o *feedback* dos consultores, o mesmo trecho passou a ser: “Ele tem olhos redondos e pretos, focinho comprido e nariz também preto”.

Quadro 4: Versão final da AD da anta

AD (versão final): Fotografia colorida de duas antas prestes a se alimentar. A anta é um animal que lembra um porco bem grande e forte, com um nariz longo, parecendo uma mini tromba de elefante, e uma crina bem curtinha. Ela tem cerca de 2 metros de comprimento. Seu pelo é bem baixo e acinzentado. Suas orelhas são ovaladas e voltadas para cima e seus olhos, arredondados e pretos. As antas estão no centro da foto, uma ao lado da outra, diante de um monte de grama num chão de terra batida.

Fonte: TrAce.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de descrever imagens para pessoas com deficiência visual é uma prática que ocorre desde que pessoas cegas ou com baixa visão existiram. Essas descrições, no entanto, só passaram a ser tratadas de forma mais profissional e a ser estudadas na academia há poucas décadas. Muito ainda precisa ser feito, portanto, para que as preferências e necessidades do público-alvo da AD possam ser conhecidas e parâmetros mais claros e eficazes sejam desenhados. Uma das grandes lacunas a serem trabalhadas, por exemplo, são as orientações voltadas à AD para o público infantil, sendo os trabalhos de Silva (2009), Santos (2011) e Leão (2012) algumas das poucas exceções.

O projeto de acessibilização do laraApp descrito aqui teve como objetivo ajudar na construção desse conhecimento específico. Nesse sentido, o estabelecimento do propósito e contexto de uso das ADs foi de fundamental importância para a seleção das informações inseridas no roteiro, bem como para a escolha da ordem na qual elas foram mencionadas. Estratégias como a opção por textos mais curtos, sem ser telegráficos; o uso de construções sintáticas mais simples; a padronização das ADs e o emprego de comparações foram todos resultados do desejo de adequar o texto ao seu público-alvo. Apesar de cada tarefa tradutória apresentar suas próprias especificidades, espera-se que esse texto traga orientações úteis para aqueles que desejem acessibilizar imagens para crianças e que sirva também de incentivo a pesquisas e a outras iniciativas semelhantes nessa área ainda tão inexplorada.

REFERÊNCIAS

BECHIR, T. F. Proposta de revisão da nota técnica nº 21 do MEC com base em critérios da Gramática do design universal. *Revele*, Belo Horizonte, n. 9, p. 14-23, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/download/8741/8507>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 21/2012/MEC/SECADI/DPEE*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARNEIRO, B. C. S. *Recriando o roteiro de audiodescrição para a pessoa com deficiência intelectual*. 2020. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FELLOWES, J. Espectro autístico, legendas e áudio-descrição. *Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)*, [s. l.], v. 13, 2012. Disponível em: <http://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/15-espectro-autistico-legendas-e-audio-descricao-por-judith-fellowes-traducao-de-tereza-r-gomes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FRANCO, E.P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

IBGE. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INDEPENDENT TELEVISION COMMISSION. *ITC Guidance on Standards for Audio Description*. Reino Unido: ITC, 2000. Disponível em: http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

LEÃO, B. A. *Teatro acessível para crianças com deficiência visual: a audiodescrição de A Vaca Lelé*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/BrunaAlvesLeao.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RAI, S.; GREENING, J.; PETRÉ, L. *A comparative study of audio description guidelines prevalent in different countries*. London: Media and Culture Department – Royal National Institute of Blind People (RNIB), 2010.

SANTOS, F. R. S. *A avaliação da audiodescrição de desenhos animados: uma pesquisa exploratória*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2011. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas-2011/arquivos/0722dissertacao_de_francisco_renato_dos_santos.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, M. C. C. C. *Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12032/1/Manoela%20Cristina%20Correia%20C%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SNYDER, J. Audio description: the visual made verbal. In: DÍAZ, J. C. (ed.). *The didactics of audiovisual translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. cap. 12, p. 191-198.

SNYDER, J. (ed.). *Audio Description Guidelines and Best Practices*. Estados Unidos da América: American Council of the Blind, 2010. Disponível em: <http://docenti.unimc.it/catia.giaconi/teaching/2017/17069/files/corso-sostegno/audiodescrizioni>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAPÍTULO 2

NOTAS DE UM DIÁRIO DE BORDO DIGITAL SOBRE O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS PARA APRENDER INGLÊS NO ENSINO REMOTO

Luciana de Jesus Lessa Censi
Simone Bueno Borges da Silva
Fernanda Mota Pereira

LOGIN: PALAVRAS INICIAIS

Este capítulo apresenta como tema central o uso de aplicativos móveis ou *apps* para aprender inglês no ensino remoto estabelecido durante a pandemia da covid-19.¹ Ademais, diz respeito à parte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Trazer à tona as impressões de alguns estudantes quanto ao uso de aplicativos móveis como Duolingo e Babbel, além de discuti-las, constituem o objetivo delineado para o presente texto.

Tendo como motivações os tempos de cultura digital (BORTOLAZZO, 2020; CORDEIRO, 2014), o fenômeno marcado pela oferta crescente de aplicativos móveis que propõem a aprendizagem de língua inglesa (LI) e a busca por alternativas frente ao referido ensino remoto, o estudo foi proposto e desenvolvido com 20 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública em Feira de Santana – Bahia.

Definimos a pesquisa como sendo qualitativa-interpretativista porque valorizamos a subjetividade e buscamos “[...] interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas” (MOITA LOPES, 1994, p. 334), ainda que essa sala de aula tenha sido, temporariamente, transferida para os lares dos professores e estudantes, em vista do ensino remoto. Sobre isso, convém ressaltar que os dados analisados neste capítulo foram gerados em um cenário inédito de educação, no qual docentes e discentes desenvolviam atividades escolares exclusivamente em casa, com mediação das tecnologias digitais. Destaca-se ainda que o ensino remoto não foi uma escolha, mas, em vista da crise sanitária mundial e da suspensão das aulas presenciais nas escolas, esse formato se impôs como a única alternativa viável.

Por isso, as interações com os participantes do estudo aconteceram através de um grupo na plataforma virtual WhatsApp e experiências específicas quanto ao uso dos aplicativos de línguas foram registradas em um diário de bordo digital através do mural digital Padlet, o qual permite a criação e o compartilhamento de quadros virtuais colaborativos. O WhatsApp e o *Padlet*

1 Ver mais em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

serão melhor explicitados no tópico três (3) deste texto, onde detalharemos a metodologia adotada para o estudo.

APLICATIVOS MÓVEIS NA CULTURA DIGITAL E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

De modo geral, a história da humanidade é marcada por mudanças o tempo todo. Em meio às transformações mais recentes que caracterizam as sociedades, nota-se que práticas sociais têm sido reconfiguradas com o advento das tecnologias digitais, como celulares, computadores e *tablets*. Hábitos, comportamentos, modos de pensar e agir continuam a passar por alterações influenciadas pela presença dessas tecnologias em nosso cotidiano, imerso na chamada cultura digital. Para Cordeiro (2014, p. 127), essa cultura é

[...] tudo que envolve os processos de digitalização, os seus artefatos, sua apropriação e usos pelos praticantes/interagentes, seus produtos materiais, a exemplo da produção de mídias ou obras artísticas. Também envolve produção de sentidos e significados, comportamentos, maneiras de pensar, relacionar, ser e estar no mundo. Esta cultura relaciona-se com as decisões sobre detalhes da nossa vida cotidiana, desde aqueles mais banais, como, por exemplo, quando necessitamos que nosso ambiente doméstico tenha mais tomadas para o recarregamento das baterias dos nossos aparelhos, ou como obter sinal de acesso às redes digitais em qualquer parte desse ambiente, ou mesmo, como baixar aplicativos que potencializem nossas ações e movimentos no cotidiano, até aquelas decisões e processos mais complexos, que envolvem os debates sobre políticas públicas de banda larga e de regulamentação do uso livre e democrático da rede.

Dessa forma, Cordeiro (2014) enfatiza que a cultura digital está refletida nas ações e reações dos indivíduos, mediadas por tecnologias digitais, desde as mais simples e imediatas àquelas mais complexas que requerem planejamento, incluindo também pensamentos, escolhas e modos de vida. Bortolazzo (2020, p. 375), por sua vez, expõe a conectividade como um dos elementos constituintes da cultura digital, ao mencioná-la como

[...] um fenômeno historicamente contingente, que envolve a existência de interatividade, conectividade e relações entre homens, informações e máquinas. Essa comunicação e interação dominada pelos aparatos digitais é um dos elementos que tornou possível pensar a Cultura Digital, já que se refere a algo de que os sujeitos participam como produtores, consumidores, e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana e interferido nas relações materiais e simbólicas.

Logo, pode-se dizer também que cultura digital é o que emerge a partir dos elementos “interatividade, conectividade e relações entre homens, informações e máquinas”, em uma perspectiva de cultura como processo e produto. Levando-se em conta essa perspectiva, para uma imersão na cultura digital, seria necessário não somente conhecer, mas gozar de vivências cada vez mais plenas dos processos e produtos dessa cultura. (CORDEIRO, 2014) Por conseguinte, tais “processos e produtos” da cultural digital podem gerar reverberações diversas em diferentes campos da vida: na esfera pessoal, no trabalho, na educação, etc. Nesse texto, destacamos uma possibilidade que pode ser atrelada ao ensino de LI na escola.

A partir da cultura digital e da disseminação crescente de dispositivos digitais móveis, como *smartphones* e *tablets*, apontamos o fenômeno dos aplicativos móveis. Quanto aos *apps*, Amorin e Bianca (2011, p. 66 apud SOUZA; MURTA; LEITE, 2016, p. 4, grifo dos autores) esclarecem que:

são programas desenvolvidos especificamente para o sistema operacional utilizado por um dispositivo móvel, como *tablets* e *smartphones*, que permitem a interação e navegação através do toque, pois são utilizados em aparelhos dotados de tela *touchscreen*. Os aplicativos abrangem diversas classes de programas: podem ser jogos, organizadores pessoais, editores de texto, leitores de e-books, bate-papos, etc.

Ainda no texto "Tecnologia ou Metodologia: aplicativos móveis na sala de aula" (2016, p. 4, grifo do autor) os autores dizem que

Os APPs, como são comumente conhecidos, têm o propósito de facilitar o dia a dia de seu utilizador, fornecendo-lhe as mais diversas funcionalidades com infinitas possibilidades. Os aplicativos podem ser instalados

no dispositivo, sendo baixado pelo usuário através de uma loja *on-line*, ou já virem instalados no dispositivo direto de fábrica. Uma parte dos aplicativos disponíveis são gratuitos, enquanto outros são pagos.

A oferta e o uso crescente de aplicativos móveis despertam também a necessidade de se discutir novos itinerários de aprendizagem de línguas frente às diferentes linguagens, à colaboratividade e à flexibilidade presentes em muitos ambientes digitais e conectados. Há *apps* para todas as coisas: comunicar-se melhor, aprender algo novo, armazenar ideias, cuidar das finanças, divertir-se, comer bem, locomover-se, comprar e vender *on-line*, cuidar da saúde, realizar atividades do dia a dia, trabalhar melhor, etc. Portanto, os usuários e suas demandas fazem com que constantemente surjam novos dispositivos e aplicativos móveis. Sem dúvidas, esses aplicativos são instalados nos aparelhos no intuito de facilitar a vida, pois “a tecnologia des-carrega o homem do peso de tarefas, mas ao fazer isso o descentra, o distrai e o dissipa, pois o exime de compromissos específicos, de disciplina e do desenvolvimento de determinadas habilidades”. (CUPANI, 2017, p. 195)

Uma marca imperativa do digital com suas inúmeras possibilidades é a educação personalizada com práticas individualizadas através de dispositivos e aplicativos acessados a qualquer hora e em qualquer lugar. (BORTOLAZZO, 2020) O que as tecnologias digitais, assim como os *apps*, colocam diante de nós, professores, é um convite para trilhar outros caminhos na educação a partir da incorporação de outras tecnologias, incluindo as metodologias de autoria docente explicitadas em suas práticas pedagógicas.

Dada sua relevância temática, várias pesquisas acerca da utilização de *apps* para aprender línguas na escola têm sido desenvolvidas. Ao avaliar a primeira unidade ou nível de alguns aplicativos móveis para a aprendizagem de línguas, como o Duolingo, o Busuu, o ABA English, Aprender inglês com filmes, e o Babbel, Menezes (2017) concluiu que apenas um deles é, de fato, gratuito; os demais cobram taxas para acesso integral aos conteúdos disponibilizados. A pesquisadora verificou que todos eles são de usabilidade fácil e dão *feedback* imediato quando as atividades são realizadas. A maioria desses *apps* apresenta um conceito de língua estrutural e baseia-se no método da Gramática e Tradução. A linguagem visual é caracterizada por meio de fotos.

Além disso, todos os *apps* avaliados dispõem de áudio, compreensão oral, mesmo que insuficiente, fala pautada na repetição e no vocabulário. Nenhum deles apresenta leitura e apenas um deles oferece incentivo à interação.

Quanto ao recurso de *feedback*, Kirinus (2018) investigou-se, da maneira como é fornecido nos *softwares* educacionais Duolingo, Babbel e Busuu, ele pode auxiliar no aprendizado de LI de modo *on-line* e em um ambiente extraclasse. Os resultados mostraram que o *feedback* mais usado nos aplicativos é do tipo genérico, no qual se avalia a resposta do usuário como certa ou errada, o que redundava em estratégias de aprendizagem limitadas.

No que diz respeito a outros aspectos inerentes, como conceito de língua, método de ensino, gamificação e tipo de *input* presentes nos aplicativos educacionais, a partir da descrição da organização de cada curso, observou-se que, embora os aplicativos apresentem recursos tecnológicos inovadores, eles se concentram em atividades repetitivas de vocabulário e na tradução de estruturas, sendo fundamentados em metodologias de ensino de línguas fragmentadas e descontextualizadas e, por isso, distanciam-se das práticas cotidianas de uso da linguagem, apesar de prometerem o contrário.

Ainda que as denominadas aplicações móveis tenham se tornado cada vez mais presença garantida em nosso cotidiano, as discussões quanto ao uso de *apps* de idiomas e suas implicações para a aprendizagem de inglês têm mostrado a necessidade de mais estudos centrados em enfoques diversos, a fim de tratar das potencialidades desses recursos no contexto da educação formal. Um desses enfoques, por exemplo, é buscar entender, sob a perspectiva do estudante de inglês, como o uso desses *apps* acontece ou poderia acontecer.

PASSOS METODOLÓGICOS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Devido à pandemia da covid-19,² decretada pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, houve a adesão gradativa e desigual

2 Ver plataforma Coronavirus Disease (2019) em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1.

de escolas públicas e privadas ao ensino remoto. A modalidade de ensino presencial deixou de existir temporariamente e a educação, por sua vez, passou a exigir adaptações para cumprir sua função social, mesmo que de forma mínima.

Desde o início do quadro pandêmico e suas consequências à educação, tem havido uma oferta enorme de cursos pagos e gratuitos para qualificar docentes e discentes ao uso de recursos tecnológicos. De teorias sobre ensino híbrido ao uso de aplicativos para gamificar as aulas remotas, nota-se uma corrida para inserir as tecnologias digitais na educação. Torna-se, pois, oportuno avaliar os modos como elas têm sido inseridas na educação em um cenário de uso totalmente emergencial.

Atividades remotas foram anunciadas na rede estadual de ensino da Bahia no início do ano letivo em 15 de março de 2021.³ No segundo semestre do mesmo ano, houve o início da fase híbrida, com aulas semipresenciais.⁴ Contudo, em 2020, nas escolas da rede estadual, não houve uma adesão oficial ao ensino remoto, oficializada e respaldada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Ainda assim, muitas escolas realizaram ações de ensino remoto no intuito de manter o vínculo com os estudantes. Entre elas, a unidade escolar com a qual se fez parceria para a realização desse estudo sobre aplicativos móveis para aprender inglês.

O ensino remoto passou a ser, então, o contexto e o campo para o desenvolvimento da investigação para a qual foram convidados a participar 20 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, entre 11 e 15 anos, por integrarem a turma que melhor correspondeu, em termos de devolutiva, às atividades remotas propostas pelo colégio durante o ano letivo de 2020. Conforme informado pelos participantes, eles utilizavam aparelhos celulares próprios, de seus pais ou de avós para tais devolutivas.

3 Ver mais em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governador-anuncia-inicio-do-ano-letivo-na-rede-estadual-de-ensino>.

4 Ver mais em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/07/destaques/b1-destaque-sem-foto/ensino-medio-da-rede-estadual-inicia-aulas-semipresenciais-na-segunda-feira-26-e-o-ensino-fundamental-no-dia-9-de-agosto/>.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa em que buscamos situar o ensino remoto como a fonte direta de dados, no intuito de enxergar o campo de maneira minuciosa por meio da coleta de dados descritivos, além de valorizar o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994) Uma vez que as turmas da escola foram convertidas em grupos de WhatsApp, por meio do grupo da turma do 6º ano, explicamos aos estudantes sobre o projeto intitulado Inglês com *apps* e lançamos a proposta de, nas duas semanas subsequentes, eles usarem livremente dois aplicativos móveis para aprender inglês. Os *apps* escolhidos foram: Duolingo, uma opção daqueles estudantes que já tinham usado *apps* de línguas; e Babel, escolhido por nós, já que consta na relação de aplicativos mais baixados⁵ no mundo em 2019 para aprender idiomas.

Definido como um aplicativo de mensagem instantânea, o WhatsApp substituiu, em grande parte, o *Short Message Service* (SMS). A troca rápida de mensagens, quase em tempo real, é o grande atrativo dessa plataforma, que oferece vários serviços: mensagens de texto, conversas em grupo, chamadas de voz e de vídeo, WhatsApp para Web e computador, mensagens de voz e envio de fotos, vídeos e documentos. Atualmente, o *app* conta com mais de dois bilhões de usuários do *app* em mais de 180 países. (BLOG DO WHATSAPP, 2021)

Cada um dos *apps* de línguas mencionados acima foi usado ao longo de uma semana. A tarefa deveria ser finalizada com a postagem de uma *print* no grupo de WhatsApp que comprovasse a realização das atividades/lições no aplicativo. Além do que, os estudantes deveriam acessar um mural digital – *Padlet*,⁶ cujo *link* foi compartilhado no mesmo grupo e nele registrar opiniões e experiências relativas ao uso de cada *app*, utilizando esse espaço virtual como uma espécie de diário de bordo. Apesar de esclarecermos que o registro no *Padlet* era livre, fizemos perguntas nesse mural para incentivar os estudantes a usá-lo, pois segundo Gadamer (1999), para pensar é necessário perguntar,

5 ANDROID RANK – é uma lista dos aplicativos mais populares do Google Play para Android. Ver em: <https://www.androidrank.org/android-most-popular-google-playapps?category=EDUCATION&price=all>.

6 Ver mais em: <https://pt-br.padlet.com/>.

e as perguntas estão ligadas às possibilidades de sentido que ficam em suspenso, visto que perguntar leva a provar possibilidades.

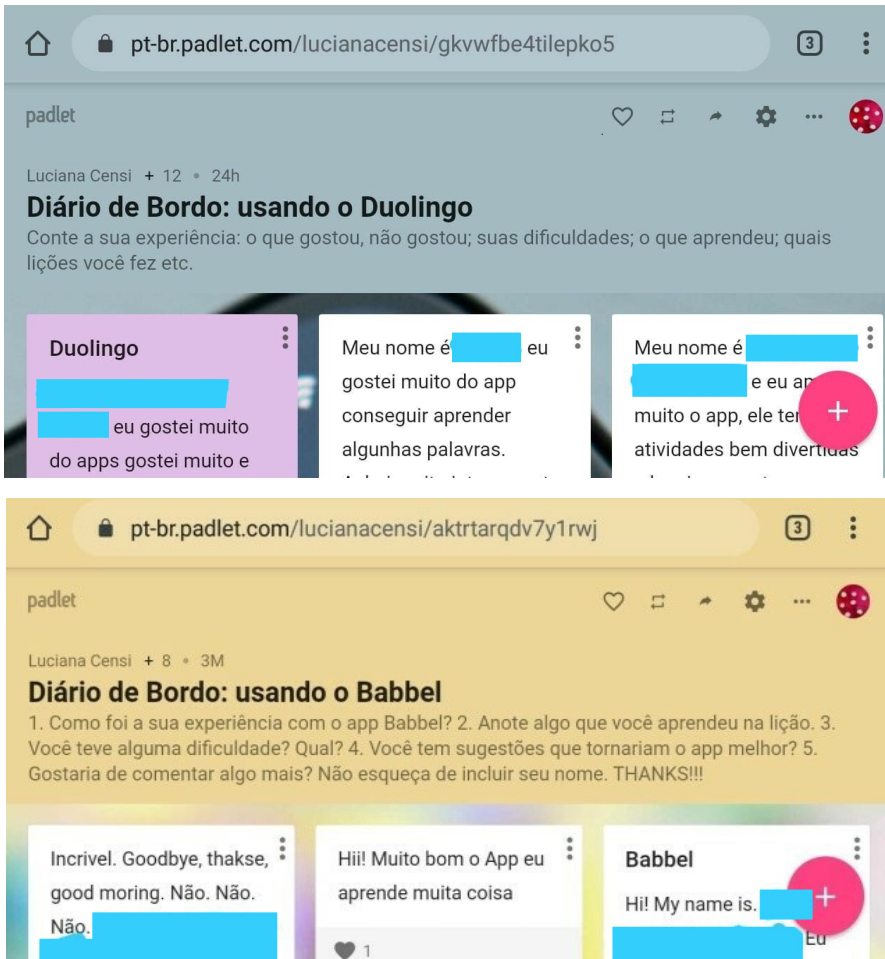
Assim, pautamo-nos na seguinte indagação para conduzir a pesquisa: Quais são e como podem ser entendidas as impressões iniciais do uso dos aplicativos móveis para aprender inglês, Duolingo e Babbel, considerando a perspectiva dos próprios estudantes em um contexto de ensino remoto? Adotando o ponto de vista de Moita Lopes (1994), reafirmamos a escolha da posição interpretativista de pesquisa, em que o acesso ao fato acontece de forma indireta e seus múltiplos significados podem ser interpretados. Logo, propõe-se que, através da intersubjetividade, esses significados sejam des/re-construídos através da interação entre as professoras pesquisadoras, os participantes do estudo e os aportes teóricos da área adotados, como veremos na seção seguinte.

DO DITO AO NÃO DITO: NOTAS DE UM DIÁRIO DE BORDO DIGITAL SOBRE APPS EM INGLÊS

Nesta parte, faremos a exposição e discussão de dados que julgamos relevantes para trazer à tona pontos de vistas dos estudantes e levantar possíveis reflexões concernentes ao uso de *apps* para aprender inglês. Para tal, compartilhamos a seguir *prints* que retratam notas do diário de bordo digital a partir não somente do *Padlet*, mas também do grupo de WhatsApp da turma que participou da investigação.

O *Padlet* se estrutura em caixas de texto que podem ser muito úteis na organização da rotina de trabalhos escolares, pois facilitam a organização de conteúdos. Nas imagens acima, os estudantes registraram suas experiências com os diferentes *apps* (Duolingo e Babbel) em cada um dos quadros específicos, onde seus nomes foram omitidos a fim de preservar suas identidades.

Figura 1: Prints da tela do Padlet



Fonte: arquivo pessoal.

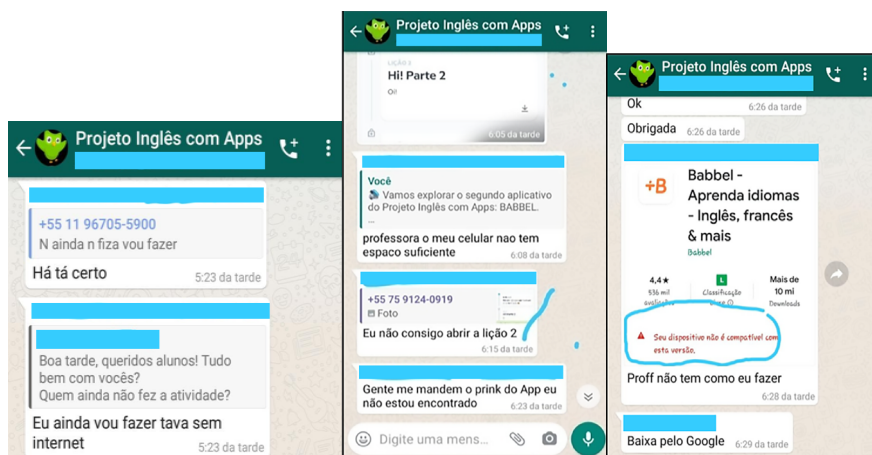
Embora o diário de bordo digital estivesse previsto para ser constituído no espaço virtual do *Padlet*, onde é possível compartilhar texto escrito, vídeo, áudio e fotos, curtir e comentar publicações, as notas sobre os usos dos *apps* de línguas se deram mais intensamente no próprio grupo de WhatsApp da turma. Dos vinte estudantes, apenas doze cumpriram integralmente as tarefas com e relativas aos *apps*: usaram os aplicativos de línguas e publicaram notas no *Padlet*, expressando opiniões e experiências que foram reafirmadas

com postagens no grupo de WhatsApp. Quanto aos demais participantes, nem todos acessaram os dois *apps* indicados, e os que emitiram comentários acerca dos usos, realizaram essa tarefa de forma não-intencional por meio do referido grupo. Considerando as circunstâncias, os dados registrados no WhatsApp, sobretudo pela fluidez das interações entre os participantes, constituíram também as notas que buscávamos para alcançar o objetivo do estudo.

Nesse contexto, aproveitamos para realçar o quanto a instantaneidade das mensagens do WhatsApp parece agradar aos estudantes. Provavelmente isso se deve à “[...] sua função principal que é enviar textos (escritos ou com os *emojis*) e gravações de áudios que são pacotes de dados mais leves e que geram menos tráfego quando comparados aos vídeos”. (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 12, grifo do autor) O uso do WhatsApp acaba sendo de maior facilidade para quem tem uma conexão de baixa qualidade e um dispositivo móvel menos potente ou mais ultrapassado, o que nos leva a concluir que se as tarefas pedagógicas se concentrarem em um número menor de *app* e plataformas, isso facilitaria e otimizaria o acesso pelos estudantes. Muitas vezes, ser direcionado para outra plataforma, através de um link, pode gerar uma dificuldade que se impõe por falta de atenção ou interesse do usuário do dispositivo móvel ou mesmo por incapacidade/incompatibilidade do aparelho.

A partir das notas no grupo do WhatsApp, soube-se que o desafio de acesso e conectividade foi bem expressivo entre os participantes. Alguns deles alegaram ter enfrentado problemas dessa natureza.

Figura 2: Prints das telas do grupo no WhatsApp



Fonte: arquivo pessoal.

Como apontou Ribeiro (2020, p. 16, grifo do autor), as tecnologias digitais chegaram a todas as áreas da vida social e laboral: “*Smartphones, internet, banda larga por cartões pré-pagos, máquinas de débito e outros recursos são empregados por trabalhadores informais e microempreendedores, por adultos e crianças, por estudantes e por aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar*”. Todavia, o uso dessas tecnologias nas escolas e na educação de um modo geral ainda é precário. A pandemia da covid-19 escancarou a realidade de exclusão digital, especialmente entre os estudantes da escola pública. Para além daqueles que não têm um *smartphone* ou internet, vimos, na tentativa de gerar dados no ensino remoto, por um lado, aqueles que possuíam um aparelho de celular, mas, no entanto, apresentavam limitações de conexão; do outro, aqueles que mesmo tendo internet, portavam um dispositivo pouco potente e “ultrapassado” para suportar os aplicativos recomendados. Por tais razões, diversas vezes, foi necessário sugerir aos estudantes que desinstalassem um aplicativo de língua do celular a fim de instalar o outro.

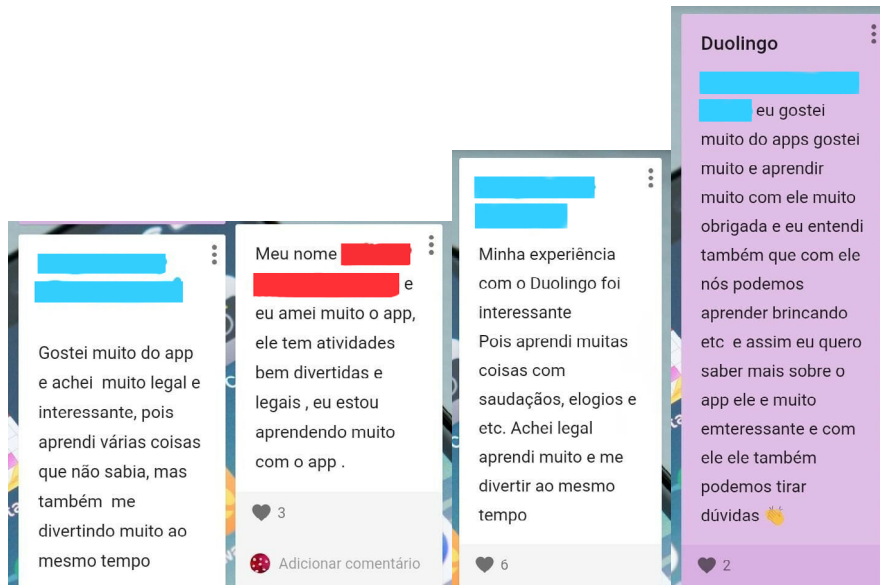
Houve participantes que também demonstraram dificuldades, por falta de conhecimento técnico, para instalar os *apps*. Isso desperta a atenção para o mito do nativo digital, pois nem todas as pessoas jovens, de fato, têm acesso às tecnologias igual e eficazmente. (RIBEIRO, 2019) Ao mesmo tempo,

identificou-se uma geração inquieta, que não se intimida, admite não saber e pede ajuda para superar o que se mostra, naquele momento, como uma incapacidade. Logo, ficou latente a colaboração mútua expressa na tentativa de alguns participantes auxiliarem quem não conseguiu baixar o *app*, o que nos remete ao conceito de inteligência coletiva, de Pierre Lévy (2011), no qual saberes são compartilhados, considerando que todo mundo sabe alguma coisa e que ninguém sabe tudo. Essa percepção pode e deve ser bem explorada nas escolas: estudantes se ajudam no processo educativo, auxiliam o professor e assim, a ideia de que apenas o professor ensina e aos alunos só cabe aprender, é mais uma vez, invalidada.

Outro ponto preponderante foi o interesse dos estudantes pelo aspecto da gamificação no *app* Duolingo, como atestam os relatos abaixo. Estudos já tinham anunciado que “[...] ele [o Duolingo] é, em termos de *design*, um exemplo de sucesso de *gamificação* na área de ensino de línguas”. (LEFFA, 2014, p. 1, grifo do autor)

Verificou-se nos registros dos estudantes um destaque maior em relação a como aprenderam do que ao conteúdo aprendido, ou seja, a gamificação teve um lugar de distinção na experiência dos estudantes com o Duolingo. Apesar disso, o *app* já foi avaliado e criticado por especialistas como uma plataforma que, na perspectiva do ensino de línguas, o faz como antigamente, pois foca em uma abordagem estruturalista que fragmenta a língua em pequenas partes e coloca a palavra como unidade de ensino. (LEFFA, 2014) Menezes (2017), por sua vez, reconhece o Duolingo como uma oportunidade de prática para os aprendizes, mas também considera em sua análise que o material inicial é bem artificial. Talvez um caminho para que o professor aproveite a gamificação presente nesse *app*, aspecto aprovado pelos usuários, seja a adequação das atividades da plataforma à realidade, interesses e necessidades de sua turma.

Figura 3: Prints das telas do Padlet



Fonte: arquivo pessoal.

Concernente ao potencial da tecnologia digital para o desenvolvimento da oralidade em línguas, Braga (2013, p. 51) afirma que “[...] a tecnologia digital também permite que o aprendiz ponha em prática o seu conhecimento, envolvendo-se em interações escritas ou orais”. Mesmo sendo expostos a atividades simples e de repetição, os estudantes demonstraram ter apreciado tais atividades que sugeriram a produção oral em inglês:

Figura 4: Prints da tela do Padlet



Fonte: arquivo pessoal.

Possivelmente o destaque dos participantes para a oportunidade de “falar”, na experiência com os *apps*, demonstra o interesse pela habilidade oral que tem sido relegada há tempos no ensino de línguas, focando-se mais na leitura e escrita.

As leituras desses dados evidenciam desafios e potencialidades emergentes quanto aos usos dos *apps* Duolingo e Babel pelos estudantes de uma turma de 6º ano, participantes do estudo durante o ensino remoto. Entendemos que independente do recurso didático que se utilize, a mediação e o papel do professor são insubstituíveis, seja para instruir quanto ao uso desse recurso ou adequá-lo aos objetivos e interesses de aprendizagem de seu público. Os aplicativos móveis usados foram bem aceitos pelos estudantes e, possivelmente, podem agregar positivamente à aprendizagem de LI quando utilizados dentro de um projeto de ensino definido.

LOGOUT: EM BUSCA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De fato, parece ser envolvendo todos e tudo o que compõe o cotidiano da escola (ou o cotidiano do ensino remoto), que possibilidades de uso de aplicativos móveis serão desenhadas, testadas, melhoradas, aproveitadas

ou mesmo descartadas com vistas ao avanço na aprendizagem de LI e em oposição à descrença no êxito desse idioma na rede pública de ensino. Afinal, a escola também pode e deve ser pensada “de dentro”, com/por aqueles sujeitos que fazem o seu cotidiano.

Enfatizamos, a partir dos dados apresentados, que há um suposto potencial formacional nos aplicativos móveis para a educação linguística que pode ser explorado conforme as especificidades do contexto de ensino. Além do que, considerando o insucesso das poucas políticas públicas voltadas às tecnologias digitais e banda larga na escola (CORDEIRO, 2014), o uso dos dispositivos móveis dos próprios estudantes e professores pode se consolidar como uma alternativa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BLOG DO WHATSAPP. [São Paulo], 2021. Disponível em: https://blog.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 30 maio 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Ed., 1994.
- BORTOLAZZO, S. F. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n.2, p. 275-277, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1663>. Acesso em: 3 ago. 2020.
- BRAGA, D.B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CORDEIRO, S. F. N. *Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos e aprender*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17729>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2016.
- CUPANI, A. *Filosofia da tecnologia: um convite*. Florianópolis: EdUFSCar, 2017.
- GADAMER, H. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KIRINUS, R. R. *Inglês na palma da mão: análise de aplicativos educacionais como recurso para aprendizagem de línguas com foco no feedback*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LEFFA, V. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: OEL, 2014. p. 1-12.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MENEZES, V. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 10-31, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Edufba, 2017.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralín*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 23 maio 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SOUZA, A. L.; MURTA, C. A. R.; LEITE, L. G. S. Tecnologia ou Metodologia: aplicativos móveis na sala de aula. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-8, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10551. Acesso em: 18 fev. 2020.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jurene Veloso dos Santos Oliveira
Simone Bueno Borges da Silva

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado, ora em andamento, se insere na área da Linguística Aplicada, trazendo propostas de abordagem de cunho qualitativo-interpretativista (LUDKE; ANDRÉ, 2018), com fundamentos etnográficos (GUIMARÃES; MATTOS, 2011) e também autoetnográficos. (VERSIANI, 2002) Volta-se à observação, construção e aplicação de propostas que pretendem levar à compreensão da maneira como as tecnologias digitais afetam, direta e/ou indiretamente, o cotidiano da sala de aula e, com foco nessas, como um projeto de letramento pode ser elaborado e implementado de forma coletiva, mais especificamente em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia, localizada na cidade de Feira de Santana. Pauta-se, sobretudo, nos reflexos e possibilidades decorrentes das transformações que têm ocorrido na sociedade a partir da inserção e acesso à internet, de forma “globalizada”, o que tem ocasionado, inevitavelmente, mudanças nas relações entre as pessoas, nas maneiras de ler, escrever e se expressar em situações diversas, mas que, porém, não têm sido devidamente aproveitadas no espaço da sala de aula (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; ROJO; BARBOSA, 2015), especialmente na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, com o fim de refletir sobre essa problemática que envolve o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, considerando o segmento do Ensino Médio (BRASIL, 1996, 1999, 2006, 2018) e na busca por formas de se pensar em alicerçar uma prática, por que não dizer, inovadora, no sentido de se fazer uso de recursos viabilizados a partir da inserção de tecnologias digitais, de forma crítica, epistêmica e situada, definiu-se, como objetivos de pesquisa, *de forma geral*: verificar quais seriam as variáveis importantes para o desenvolvimento de um projeto de letramento, por meio de metodologias que envolvam as tecnologias digitais na educação básica do ensino público; e, *de forma específica*: identificar as principais percepções dos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais para a aprendizagem e construção do conhecimento; identificar as principais percepções dos estudantes em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa em práticas escolares mediadas pelas

tecnologias digitais; descrever os principais aspectos a serem considerados no planejamento de um projeto de letramento pautado em metodologias que envolvam as tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa; e contribuir para as discussões em torno das possíveis potencialidades de um projeto de letramento atrelados ao uso de tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como caminho metodológico para a realização deste capítulo, optou-se pela construção de uma revisão teórica em torno do que já foi encontrado até o momento nesta pesquisa. Logo, o objetivo aqui pretendido é apresentar os resultados parciais no que remete aos estudos teóricos até então realizados, partindo de base normativa específica, de autores basilares e da discussão de conceitos relevantes.

Nessa intenção, logo após esta seção introdutória, é apresentada uma análise em torno dos aspectos normativos principais que abordam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Em seguida, considerou-se relevante trazer à discussão o papel do professor de Língua Portuguesa e uma possível articulação entre as tecnologias digitais e a metodologia que utiliza. Ao final, são discutidos aspectos teórico-conceituais necessários para a compreensão da temática aqui pretendida, com atenção especial para a construção de um projeto de letramento com foco no uso de tecnologias digitais que possam potencializar a relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Após tais discussões, são explicitadas as considerações finais até então articuladas.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Para abordar acerca dos principais aspectos e diretrizes dados para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, existem alguns documentos basilares, dentre os quais destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), as *Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006), os *Parâmetros Curriculares*

Nacionais: ensino médio (1999) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Neles, é possível identificar a perspectiva e a expectativa em torno do trabalho e da inserção das tecnologias digitais nesses processos. Entretanto, escolheu-se dar ênfase à BNCC, por se tratar do documento mais recente para localizar o tema.

É válido informar que a BNCC sofreu e tem sofrido sérias críticas em decorrência da forma como foi posta à sociedade, com pouca discussão entre os professores e demais atores da educação. Contudo, considera-se que se trata de um documento de estudo relevante, ainda que seja alvo de críticas por inúmeros atores sociais. É preciso ressaltar que o aspecto aqui ressaltado diz respeito ao lugar das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa nesse documento normativo, em que pese considerar que não seja simples sua inserção e aplicação, especialmente na escola pública, tão carente de recursos e atenção por parte do poder público. Entretanto, mesmo com toda a dificuldade, não se pode deixar de pensar e de tentar construir formas ou metodologias que possam ressignificar a relação ensino e aprendizagem, o que, já há algum tempo, perpassa especialmente pela necessidade de inserção de tecnologias digitais na escola.

É importante assinalar que a BNCC apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes, garantindo-lhes, assim, em suas palavras: “[...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8) Por competência, segundo definição trazida pela BNCC, trata-se de: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8)

Por meio dessas competências, compreende-se que seja possível alcançar maiores respostas no que concerne ao ensino e a aprendizagem, especialmente em se tratando da língua materna. É válido ressaltar que, todas as dez competências gerais da Educação Básica trazidas na BNCC (BRASIL, 2018) são de extrema relevância, visto que se articulam de algum modo e se completam. Porém, dentre essas, a que é identificada como mais relevante para a presente pesquisa é a de número 5, a saber:

5. Compreender, utilizar e criar *tecnologias digitais de informação e comunicação* de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso)

De forma específica, acerca do Ensino Médio e sua inserção no contexto da educação básica, a BNCC explicita que essa etapa diz respeito a um “direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro”. (BRASIL, 2018, p. 461) Entretanto, apesar disso, esse mesmo documento alerta que ainda há muitos entraves no Brasil que dificultam seu exercício por parte de muitas pessoas, o que acarreta em uma preocupação que vai “além da necessidade de universalizar o atendimento”. Além disso, é “crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”. (BRASIL, 2018, p. 461) Logo, são muitos os aspectos a serem considerados para que se consiga ampliar os horizontes na e da Educação no Brasil, mas é fato que a inserção das tecnologias digitais na relação ensino e aprendizagem é algo imprescindível no contexto social atual.

Em síntese, o que se pode destacar, como aspecto mais relevante evidenciado pela BNCC (BRASIL, 2018), é a necessidade de articulação das tecnologias digitais na relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ressalte-se que, tal articulação deve perpassar pelo uso crítico e reflexivo dessas, a fim de que o conteúdo a ser trabalhado na disciplina seja atrelado ao uso da língua em suas práticas sociais, transformando-o, desse modo, em conhecimento concreto. Ainda, é ressaltado que é importante que o estudante seja protagonista em suas histórias e que possa não apenas “ler” os diversos textos que se apresentam, mas que seja capaz de ser autor, usando as diversas modalidades e semioses linguísticas. A Língua Portuguesa deve ser trabalhada como meio de libertação e não de opressão, fazendo com que o indivíduo se expresse sempre que sentir vontade e necessidade, com proficiência e segurança.

Logo, ao fazer uso concreto da língua nas situações diversas, em espaços culturais e ciber culturais na contemporaneidade, o indivíduo estará se

libertando das amarras que o prendem em um sistema no qual essa mesma língua é usada, não raro, como um forte instrumento de exclusão social. Em face disso, resta evidente que, letrar-se, no sentido lato da palavra, digital e criticamente, é algo urgente.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A sociedade contemporânea está inserida em um contexto de base digital, vivenciando a cibercultura (LÉVY, 2010) de formas diversas. As relações humanas, sejam elas materiais ou intelectuais, têm se dado cada vez mais por meio do uso de novas formas de expressão, estabelecidas especialmente a partir do uso de tecnologias digitais. Percebe-se, assim, que a sociedade perpassa por diferentes formas de (inter)agir em suas práticas de comunicação, o que inevitavelmente provoca reflexos no espaço da sala de aula, e, em especial, no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

No espaço cibercultural coexistem diversas e diferentes linguagens, maneiras singulares de expressar, acessar informações e ir em busca de conhecimento. Nesse sentido, infere-se que as tecnologias digitais podem ser determinantes nas práticas e processos que facilitam e ampliam as formas de acesso a esse universo semiótico, o que leva a compreensão de que é necessário tornar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa em algo que auxilie o aluno a se inserir nas práticas sociais, de forma cada vez mais ampla.

No que tange à metodologia habitualmente utilizada no ensino de Língua Portuguesa, Silva (2019, p. 190) alerta para a dificuldade, por parte dos professores, de ensinar a língua escrita no contexto escolar, o que acontece devido ao fato de que “[...] as propostas de ensino para a contemporaneidade demandam considerar a língua enquanto substância, não apenas enquanto forma”. Logo, torna-se imprescindível um ensino que parta da intenção de fazer com que o aluno não seja mero receptor de informações, sendo primordial que haja a preocupação de levar para a sala de aula formas de articular as diversas habilidades e competências linguísticas, oportunizando o trabalho e o uso da língua de maneira efetiva. Nessa esteira, a autora explica que a sociedade atual traz demandas que requerem:

[...] um leitor *competente* (que consegue construir sentidos combinando vários elementos linguísticos, extralinguísticos e não linguísticos), *crítico* (que saiba selecionar e organizar as informações e ideias relevantes, de um imenso conjunto de textos que circulam e dos que não circulam tanto) e *voraz* (que acompanha o encadeamento dos acontecimentos e perspectivas na velocidade com que o mundo contemporâneo se desenvolve). De forma equivalente, as exigências sociais para as práticas de produção textual também são bastante refinadas, em que todos os textos (orais e escritos) imprimem em seu produtor identidades, posicionamentos, trazendo para o processo comunicativo valores, confiabilidade (ou desconfiança) e poder. (SILVA, 2019, p. 190, grifo nosso)

Com isso, a autora alude à necessidade de se rever a prática dos professores de Língua Portuguesa, os quais não devem focar apenas no sistema da língua escrita, e sim, dar atenção ao que acontece nas práticas de linguagem contemporâneas. Afinal, ao se pensar no ensino da língua baseado apenas em seu funcionamento linguístico formal (a exemplo de fonemas, morfemas, palavras, ordem sintática, dentre outros aspectos), deixa-se de considerar sua dimensão discursiva e existe o risco de se realizar uma prática pedagógica que não promova a concretização das funções sociais inerentes à linguagem, deixando assim fora da sala de aula a dimensão concernente “aos usos linguísticos e à formação para as demandas sociais coletivas e individuais”. (SILVA, 2019, p. 191)

Na verdade, é preciso que haja integração e interação entre o que acontece nas aulas e os usos efetivos e reais da língua por parte de seus usuários. Na atualidade, tal uso perpassa pela necessidade de inserção das tecnologias digitais, as quais têm sido utilizadas pelas pessoas, pelos alunos da educação básica e, em especial, pelos alunos do Ensino Médio¹ (OLIVEIRA, 2018), segmento foco dessa pesquisa, o que demonstra o exercício das práticas sociais e as muitas possibilidades que podem se descortinar a partir daí.

1 Com tal afirmação, contudo, não se vislumbra realmente que “todos” os alunos tenham acesso às tecnologias digitais, pois é fato que ainda existe muita exclusão digital, sobretudo em virtude das desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira.

Ao abordar acerca das tecnologias na sala de aula, Silva (2019, p. 192) tece, de forma concomitante, uma crítica e um alerta ao lembrar que não basta utilizar determinados aparelhos tecnológicos, tais como o celular, o *tablet* ou computador; é preciso aliar as tecnologias a metodologias específicas, pois:

Em verdade, quando se fala em tecnologias educacionais, a noção de tecnologia também abarca as metodologias. Aliás, nos parece mais abrangente a ideia de inovação metodológica quando pensamos em práticas de ensino que envolvem o uso de máquinas, aplicativos, internet ou softwares, porque essas práticas não apenas trazem para a aula esses objetos tecnológicos, mas os organizam em metodologias específicas.

Logo, não é questão de simples substituição dos métodos de outrora pelo digital, mas sim da necessidade de “[...] desenvolver, metodologicamente, práticas de linguagem que consideram essa maneira específica de ver o mundo e de estar nele”. (SILVA, 2019, p. 195)

Assim, percebe-se a necessidade de os professores voltarem seus olhares para as formas de ensinar, de atuar em sala de aula, ainda que, porventura, sejam muitas as dificuldades vividas, especialmente pelas e nas escolas públicas, sendo imprescindível tentar concretizar aulas com metodologias que envolvam as tecnologias digitais, inserindo-as efetivamente em sua prática pedagógica, em consonância com o atual contexto cibercultural, de forma consolidada.

PROJETO DE LETRAMENTO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Para estruturar adequadamente um projeto de letramento, é necessário, antes de tudo, abordar seu conceito. Como o próprio nome faz antever, trata-se de um projeto que deve ser organizado, estruturado para um determinado fim, com um objetivo definido, sendo constituído por um conjunto de atividades provenientes da “vida real” dos alunos, as quais se relacionam ao uso da escrita em situações diversas, em práticas sociais que partam da leitura de textos que circulam e são produzidos efetivamente na sociedade. (KLEIMAN, 2007)

Nesse sentido, independente do tema e do objetivo do projeto, o professor deverá analisar e avaliar, conforme suas percepções e experiências, o que é necessário para se mobilizar “[...] conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos”. (KLEIMAN, 2007, p. 16) Assim, o professor pode vir a incentivar e motivar seus alunos à participação em práticas letradas e a usarem a língua, especialmente em sua modalidade escrita. Entretanto, ressalte-se que não é apenas na forma escrita que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa devem ser focados, afinal, é preciso haver articulação entre todas as habilidades e competências linguísticas.

A escola é primordial na concretização das mudanças frente às novas exigências tecnológicas cognitivas, semânticas e de base digital, sendo imprescindível ao indivíduo aprender nas instituições escolares a criar mecanismos de defesa, de forma crítica e consciente, contra as diversas influências que podem prejudicá-lo de algum modo, nas práticas discursivas desenvolvidas em ambientes virtuais. Nesse contexto, uma forma de auxiliá-lo é direcioná-lo ao letramento crítico (STREET, 2014), que o leve a exercer seu poder de reflexão e criticidade, de modo a não ser passivo no uso de tecnologias digitais e de tudo o que elas oferecem (e podem vir a oferecer). Nesse espaço, a escola precisa estar articulada com as necessidades reais dos educandos e do seu entorno.

Compreende-se, outrossim, que o professor é formado a partir de paradigmas educacionais que, muitas vezes, não o levam a empreender a articulação dos saberes com o uso das tecnologias digitais; não raro, possuem compreensão precária e insuficiente sobre hardwares, softwares, licenciamentos, algoritmos, segurança, leis de privacidade, dentre outros elementos pertinentes ao contexto tecnológico digital. Necessário, pois, romper barreiras, ir em busca do novo, do que é mais condizente com a realidade do aluno e da sociedade. É preciso, pois, desafiar e vencer limites, sejam eles de cunho pessoal, profissional ou social.... É preciso, em suma, letrar-se digitalmente (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; RIBEIRO, 2016; SOARES, 2002), conhecer

recursos tecnológicos e suas potencialidades metodológicas, que podem auxiliar na ampliação do acesso ao conhecimento. É preciso, enfim, (auto) formar-se continuamente.

Efetivamente, a educação deve propiciar ao indivíduo, sobretudo, ser livre, assim como ensina Freire (1987, p. 90), habilitando-o a viver e a conviver no mundo. Evidencia-se como necessária, portanto, pois, “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro”.

Saliente-se que as tecnologias digitais, ao serem usadas como recurso, devem servir para potencializar a prática do professor, figura primordial na relação ensino e aprendizagem, a fim de que possa construir verdadeira interação com seu aluno e com o conhecimento/conteúdo/objeto de suas aulas. Assim, então, ao se estruturar um projeto de letramento, a atenção deve ser voltada substancialmente para a formação crítica do aluno e, para tanto, a compreensão do ato de ler e de escrever deve ser ampliada. Afinal,

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2005, p. 46)

Desse modo, é importante observar que o professor, ao construir e aplicar um projeto de letramento, deve inserir os gêneros textuais que circulam socialmente. Na atualidade existe uma infinidade deles, dentre os quais estão os textos multimodais, que vão muito além da língua escrita. Nesse panorama, é primordial que os sujeitos sejam capazes de produzir e interpretar textos pois, para o exercício das diversas práticas sociais são usados variados sistemas e modos semióticos, necessários ao “processo de significação que ocorre no uso interrelacional desses modos de comunicar”. (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 32) Ademais, viver em sociedade exige que o sujeito/indivíduo leia textos construídos nos diversos formatos e modalidades

(escrita, imagens, gráficos, sons, cores etc.), o que exige a “[...] utilização de nossas habilidades e competências de natureza textual e discursiva para compreender as relações entre os recursos e, como intérpretes, atribuir sentidos aos muitos textos que nos cercam”. (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 32-33)

Acerca do que e do como se estruturar o projeto de letramento na escola, há de se considerar que a prática situada é que deve ser priorizada e não os afazeres de cunho analítico, devendo, à vista disso, a prática social ser o foco das atividades realizadas no espaço da sala de aula, afinal “o eixo do planejamento é a ação”. (KLEIMAN, 2008, p. 507) Nesse sentido, Kleiman (2008) afirma a necessidade de se refletir sobre possíveis ações que devem ser concretizadas a fim de sanar problemas sociais do cotidiano dos alunos e da comunidade em que se inserem. Isso ensejaria o uso de diversos gêneros textuais e atividades variadas, de forma mais natural, necessários ao contexto, como por exemplo a elaboração de cartazes, realização de entrevistas, de pesquisas e análises diversas, dentre outros meios. Os gêneros, desse modo, são mobilizados dependendo das “[...] necessidades imediatas de comunicação, bem como dos determinantes macrossociais”. (KLEIMAN, 2008, p. 508)

Reitera-se que, na elaboração e aplicação de um projeto de letramento, o objetivo final é o exercício do poder de reflexão com vistas ao desenvolvimento da criticidade, a partir de práticas situadas, vivenciadas em situações reais e que levem os envolvidos a se inserirem de fato nas atividades propostas.

Atualmente, como é possível inferir, o contexto social contemporâneo exige conhecimentos relacionados ao uso de tecnologias digitais em diversos espaços. É preciso, portanto, exercitar habilidades e competências voltadas ao uso efetivo da Língua Portuguesa, de forma cada vez mais significativa, reflexiva, protagonista e autoral, a fim de que o aluno consiga “atribuir sentidos aos textos que lê e escreve, segundo os parâmetros da situação comunicativa”. (KLEIMAN, 2007, p. 5-6) O aluno, ao conseguir atribuir sentidos ao que lê e escreve, estará finalmente fazendo uso real de sua língua e se sentirá parte do/no contexto social vivido, na condição de indivíduo epistêmico, o qual poderá ser capaz de associar o saber e o conhecimento às suas próprias experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que existam inúmeras dificuldades no contexto da escola pública, é preciso ir em busca de formas para ressignificar o ensino e a aprendizagem, inserindo as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, as quais já estão associadas ao uso da língua em suas práticas sociais. Infere-se que, é viável que o professor de Língua Portuguesa busque trabalhar todas as habilidades e competências linguísticas, indo muito além do texto escrito e das normas gramaticais, inserindo o aluno efetivamente nas práticas de linguagem contemporâneas.

O projeto de letramento, nesse espaço, apresenta-se como uma possibilidade pedagógica a ser implementada nas práticas dos professores. Para tanto, existem aspectos que devem ser considerados durante sua construção, levando-se em conta a necessidade de atrelar o conteúdo a ser estudado à dimensão das práticas sociais, com incentivo à reflexão e à criticidade; as tecnologias digitais, nessa esteira, servirão a esse fim, facilitando o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas de forma ampla, efetiva e natural. Para tanto, tal projeto deve advir de situações reais, oriundas das práticas sociais dos alunos, possibilitando-lhes o exercício da escrita, da leitura e produções de textos que tenham verdadeiro sentido. Nesse contexto, o letramento crítico torna-se essencial.

Depreende-se, outrossim, que as tecnologias digitais podem potencializar o ensino e a aprendizagem, na Educação básica e pública, especialmente no trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, no segmento do Ensino Médio. Contudo, é necessário que seja disponibilizado ao professor um ambiente de trabalho adequado, com suficientes recursos materiais, bem como todo e qualquer suporte e apoio de que precise, para que possa concretizar seu planejamento, transformando-o em ações e projetos, acima de tudo, significativos.

Por fim, deve-se considerar que é de suma relevância que os professores se empenhem a fim de buscar formas de inserir as tecnologias digitais e implementar novas possibilidades metodológicas a sua “práxis”, numa acepção Freiriana, voltada à realização de práticas voltadas, essencialmente, para a

transformação da realidade e assim poder contribuir, de algum modo, também para a libertação e formação epistemológica do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. [Brasília, DF]: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília, DF: MEC: SEMT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 1.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belos Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, C. L.; MATTOS, P. A. C. (org.). *Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EdUEPB, 2011.
- KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32. n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- KLEIMAN, Â. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- KLEIMAN, Â. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Campinas: Ed. UNICAMP: MEC, 2005.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.
- OLIVEIRA, J. V. S. *Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- QUINTANA, H. G.; SOUZA, A. L. S.; PEREIRA, J. N. Leitura e Multimodalidade. In: SILVA, S. B. B.; QUINTANA, H. G.; SOUZA, A. L. S. et al. *Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores*. Salvador: UFBA, 2015. p. 29-56.
- RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SILVA, S. B. B. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, 2019. p. 189-204.
- SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. *Letra de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTOS DIGITAIS EM CONTEXTO DE DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE

Formação, reflexões e desafios

Patrícia Conceição da Silva
Andréa Beatriz Hack de Góes

INTRODUÇÃO

O lugar de fala constituído neste espaço é o de professora de uma escola pública de São Francisco do Conde, BA, onde desde o ano de 2017 atuo como docente da educação básica lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, e de mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)

O ProfLetras é um programa ofertado em rede nacional no Brasil. Nele, professores de Língua Portuguesa da educação básica têm a oportunidade de obter qualificação com vistas a possibilitar uma melhoria em seu desempenho profissional, no intuito de que tal aprimoramento formativo possa, por sua vez, se refletir no aumento da qualidade do ensino no Brasil. Foi no âmbito desse curso que surgiu a proposta de escrita de um memorial de formação, gênero textual que é produzido na perspectiva de interligar a teoria estudada na universidade à prática escolar, envolvendo pesquisa e intervenção na educação básica ofertada pela escola pública.

O MEMORIAL DE FORMAÇÃO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E AÇÃO

No contexto do Mestrado Profissional em Letras da UFBA, o memorial de formação é uma escrita que promove um movimento de autorreflexão do sujeito-professor(a), que nesse processo também se percebe enquanto sujeito pesquisador de si. Nessa trajetória de avaliação e ressignificação de suas concepções de língua, a professora ou professor procura pelo entendimento sobre seus saberes, refletindo sobre como estes foram constituídos ao longo da vida e, dessa forma, vai reconhecendo e reconstruindo seu perfil enquanto profissional.

Nesse gênero textual mesclam-se dois momentos distintos: o da escrita de si, como espaço de reflexão sobre a prática pedagógica até então desenvolvida, e o da investigação e registro de estudos sobre o tema escolhido como foco do projeto de pesquisa, o que por sua vez ensejará a ação, mobilizando, desde a busca e seleção do referencial teórico que definirá os objetos envolvidos, até a execução das metodologias elencadas para atingir

os objetivos propostos, seguida mais uma vez da reflexão, pela análise dos resultados obtidos.

No primeiro momento, o da escrita do memorial, a professora-estudante respalda-se em teóricos estudados durante a formação no curso de mestrado para estabelecer uma ponte entre o autoconhecimento e a transformação da atuação pedagógica, que é um processo inevitável a partir das descobertas que são feitas ao longo desse percurso. Essa transformação, devidamente guiada pela autorreflexão, constitui um *feedback* – e aqui esse conceito não é estático, mas dinâmico – em busca de explicações e respostas às perguntas suscitadas na própria trajetória, a fim de redefinir o perfil enquanto docente de Língua Portuguesa. Em meu texto, essas memórias foram chamadas de *Minha trajetória no retrovisor: repisando pegadas*,¹ e se compõem de vivências profissionais associadas ao letramento acadêmico obtido pela formação no ProfLetras, bem como de reminiscências oriundas do período da graduação e de alguns momentos de letramento familiar e escolarizado, recuperados das memórias de infância. Esse exercício, pautado pela reflexão e introspecção, é permeado por descrições de experiências vividas e conhecimentos compartilhados no espaço das disciplinas até então cursadas, além do profícuo mergulho na engenhosa e enriquecedora escrita de si.

Assim sendo, Paulo Freire foi eleito aqui como primeiro teórico para compor essa trajetória de formação profissional, pois uma das mais importantes reflexões partiu do contato com a obra *Pedagogia do Oprimido* (1940), com a primeira edição de (1987). A respeito das concepções de educação bancária *versus* educação transformadora, foi possível perceber que a atuação dos educadores precisa, necessariamente, se voltar para uma leitura crítica do mundo a fim de ter sentido, conforme muito bem explicitado pelo autor:

A educação que se impe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência

1 Memorial de formação para o ProfLetras, defendido em dezembro de 2021.

como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1940, p. 38)

Nesse trecho, Freire deixa muito claro que o papel do educador vai além das paredes que fecham as salas de aula e dos muros que cercam a escola, pois envolve compreender o outro e suas necessidades de letramento – as quais consideram questões de ordem histórica, social, cultural e, por consequência, educacional e política.

De certa forma, sabemos que é natural as pessoas não quererem se envolver, principalmente em questões de natureza política, preferindo simplesmente se omitirem, absterem-se de opinar, a fim de evitar conflitos. Contudo, essa forma de agir não promove mudança alguma, muito pelo contrário. A aceitação tácita da posição de opressão é a representação de um medo que emudece. Essa profunda descoberta foi sendo empreendida a partir da leitura de Paulo Freire, que esteve presente desde o início dessa caminhada e deu suporte para um novo modo de pensar sobre a educação. A postura que a professora ou professor assume perante os processos de ensino e aprendizagem retrata inescapavelmente sua posição política, incluindo-se aí a própria recusa em falar, em se colocar no discurso, o que por si só já se constitui numa escolha e num posicionamento político na sociedade.

No segundo momento de escrita do memorial, focaliza-se o contexto local, onde ocorre a prática docente respaldada na investigação e registro de estudos sobre algum problema ali identificado, e que passará a ser objeto de estudos e análises, com vistas à elaboração de alguma proposição de intervenção. Nesse sentido, foi estabelecido como tema de investigação e pesquisa a questão da distorção idade-série.

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE (DIS): UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO

A ideia de elaborar uma proposta didática que colabore com os projetos de intervenção já iniciados na escola onde atuo tem como principal propósito promover uma alternativa de enfrentamento à complexa questão da distorção idade-série, ou defasagem idade-série, situação na qual se encontra um número significativo de alunos desse estabelecimento de ensino. Sendo assim, volta-se o olhar para a comunidade sanfranciscana, revisitando o contexto local, no cenário das aventuras e desventuras que foram vivenciadas desde o momento de início da atuação profissional no município de São Francisco do Conde, em 2017, até 2020, quando surgiu a possibilidade de atuar numa turma de 7º ano com discentes em situação de DIS. A partir disso, foca-se a visão no ambiente em torno da escola, no intuito de buscar traçar um perfil socioeconômico da(s) comunidade(s) onde vivem esses estudantes.

Em seguida, vamos centrar o olhar na questão do índice elevado de alunos em defasagem idade-série nessa escola, cujo público é, em sua maioria, oriundo de classes baixas da população, sofrendo severa carência econômica, agravada pelo desemprego e marcada pela violência e algumas situações de desestruturação familiar. Segundo os economistas Leon e Menezes-Filho (2003), fatores socioeconômicos adversos podem interferir, e muito, nos indicadores da educação básica, mais precisamente no índice de distorção idade-série, pois esses alunos, em face de sua faixa etária mais elevada, muitas vezes acabam sendo compelidos a abandonar a escola em busca de trabalho para contribuir com o sustento da família.

Nesse sentido, estabelece-se a importância e necessidade de haver intervenções específicas na escola com foco nesse público, e que estas tenham continuidade e efetividade, considerando a complexidade da questão, cujas soluções não são simples, muito menos rápidas. Para tanto, foi preciso pesquisar cuidadosamente os dados da DIS disponíveis na escola, mas também ir para além dos muros que a cercam, a fim de se ter uma perspectiva mais abrangente do problema, que é muito mais do que pedagógico-metodológico: é de ordem social, política, econômica, visto que reflete o histórico problema

brasileiro da exclusão social, que naturalmente interfere nas questões de aprendizagem. O estudante afetado por tal condição transforma-se em um índice que reflete sua evasão, a qual coroa tristemente uma sucessão de repetências. Um termômetro anterior a esse quadro de evasão é justamente a situação de DIS. Nessa fase já são nítidas a desmotivação, apatia e desinteresse, relatado por alguns professores de turmas com esse perfil de aluno. E mesmo quando a escola procura a família, em muitos casos é difícil estabelecer um contato que possa prevenir ou mesmo evitar a evasão.

A equipe escolar já havia proposto uma ação de intervenção em 2019, a fim de ofertar uma atenção especial a esses educandos e com vistas a evitar a manutenção do número expressivo de repetências observado, o que já se constituiu em uma ação válida que surtiu resultados, embora infelizmente não tenha tido continuidade. Segundo indicativos do INEP, acessados no *site* Qedu,² há uma longa trajetória de discentes na escola apresentando atraso escolar de dois (2) anos ou mais, com porcentagem entre 31% e 50%, segundo dados apontados pelo penúltimo estágio de criticidade, conforme critério de análise do órgão. Nesse sentido, o INEP orienta que se o percentual de estudantes em situação de DIS estiver acima de 15%, isso significa que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos desses alunos correm o sério risco de ficarem fora da escola. Por conseguinte, o intuito do trabalho aqui apresentado é justamente pensar uma proposta didática que dê continuidade a tais ações e que estabeleça de forma concreta e efetiva a manutenção desses processos, pensados especialmente para esse público e com foco em suas necessidades.

LETRAMENTOS DIGITAIS NA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DIS

Nos primeiros dias de aula de cada ano, costumam ocorrer reuniões em que professores, gestores, coordenadores e orientadores discutem a respeito das

2 O *site* explica em nota técnica: Os dados de Taxa de Rendimento foram obtidos diretamente de planilhas divulgadas pelo INEP na página de Indicadores Educacionais. Ver em: <https://qedu.org.br/>.

normas e regras da escola e a respeito de direitos e deveres de toda a comunidade escolar. Entre as discussões, o uso do celular é uma temática bastante complexa e cada vez mais recorrente, visto que os alunos que possuem celular, muitas vezes, mesmo quando estão sem internet, usam os aparelhos para ouvirem música durante as aulas.

Por outro lado, há professores que utilizam o celular para práticas pedagógicas, como o professor de música, que criou grupos de WhatsApp para se comunicar com os alunos, a professora de artes, que em 2018, muito antes do contexto da pandemia, quando ainda lecionava presencialmente na escola, usou grupos de Facebook para postagem de atividades e interação com suas turmas. Importante observar que, apesar de promissoras, essas práticas eram isoladas, visto não serem compartilhadas ou estimuladas de modo a promover uma integração com outros profissionais da escola que gerasse um efeito de difusão e aprofundamento de práticas de letramento incorporadas aos processos de aprendizagem. Nesse sentido, cabe salientar que é necessário que os docentes ressignifiquem suas práticas, dispondo-se a aprender uns com os outros, bem como também com os discentes que, oriundos de comunidades diversas, muito têm a ensinar através de suas multiculturas riquíssimas, que coabitam o espaço escolar.

De acordo com Kleiman (2005), Street (2014) e Tfouni (2010), o letramento é um processo resultado de práticas socioculturais, históricas e, necessariamente, político-ideológicas. Num contexto multifacetado como o da escola em questão, composto por nove comunidades que promovem o entrecruzamento de culturas de pessoas de lugares diferentes, das zonas urbana e rural, constituindo uma espécie de zona intermediária que se entremeia entre as duas primeiras. Nesse contexto, percebe-se um cenário diversificado que se apresenta e se molda, muda e se transforma a cada instante. Dessa forma, trabalhar com letramento é algo extremamente necessário, à medida em que tais práticas, conforme salientam os autores supracitados, podem contemplar de maneira profícua e efetiva tanto as demandas mais gerais quanto as mais específicas do público envolvido. Isso porque a heterogeneidade dessa comunidade escolar abrange discentes motivados, desmotivados, uma gestão

escolar que iniciou sua atuação recentemente e um quadro de professores que foi lotado no município também há pouco mais de quatro (4) anos apenas.

A preocupação com o impacto das tecnologias emergentes sobre a língua não é recente, muito menos exclusivo aos professores da escola, como bem apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 16): “[...] Sócrates temia que a escrita, a nova tecnologia de seu tempo, levasse a um declínio da memorização e a um empobrecimento da discussão [...]”. Portanto, é compreensível que o uso de novas ferramentas gere divisão de opiniões, como ocorre no referido espaço escolar.

No entanto, é preciso que a escola realmente discuta essas questões. Como e em que situações o uso do celular pode favorecer a aprendizagem é uma delas, e não é possível se furtar a esse debate, especialmente num contexto tão marcado e imerso nas tecnologias digitais quanto o contemporâneo. Felizmente esse caminho já começou a ser trilhado, ainda que de forma embrionária, por intermédio de exemplos isolados nem sempre bem vistos, o que é compreensível, afinal, é desafiador para o(a) professor(a) e para todos que compõem a comunidade escolar mudar de paradigma. Quem traz o novo é olhado com desconfiança, mas é por isso mesmo que é absolutamente necessário que haja iniciativas concretas por parte dos poderes públicos na proposição de políticas públicas que promovam formação continuada e atualização de professores voltadas para os letramentos digitais, de modo que estes possam aderir a práticas que despertem para a possibilidade de uma *práxis* significativa, mesmo em meio às tantas dificuldades estruturais, comuns às escolas, especialmente as públicas.

O uso didático-pedagógico de tecnologias digitais e o trabalho com letramentos digitais é algo desafiador, posto que a acessibilidade tecnológica em muitos contextos de escola pública ainda é insipiente ou mesmo inexistente, o que torna difícil a mudança, mas não impossível. Sobre isso, Rojo (2013, p. 137) cita Kalantzis e Cope (2008) para concordar com esses autores “[...] sobre a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital [...]”. Apesar de ser evidente a necessidade de adaptação às mudanças do mundo contemporâneo, marcado indelevelmente pela propagação intensa e célere das mídias

digitais, o que implica na adoção de novas posturas também nos ambientes de ensino-aprendizagem, não se pode perder de vista em nenhum momento os propósitos dos contextos de aprendizagem, os currículos e as necessidades dos aprendizes.

O cenário atual aponta para um futuro em que novas habilidades são demandadas aos estudantes, próprias do século XXI, que exigem o engajamento dos profissionais da educação no esforço de possibilitar o preparo desses cidadãos para a inclusão em um mundo com “[...] economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas”, como salientam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17). Ademais, reforça-se a necessidade, já alegada, de se proporcionar uma formação de professores que contemple o uso pedagógico das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Nesse sentido, cabe a justificativa de se estabelecer condições para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos educandos em DIS através do trabalho com letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa. Contudo, tais mudanças requerem uma formação docente continuada para que isso ocorra com mais qualidade e fundamentação teórica apropriada e consistente.

Numerosos estudos, pesquisas e cursos online estão sendo ofertados na perspectiva da inclusão das tecnologias digitais no currículo de formação docente, inclusive na área de Letras. Consoante a essa realidade, Santos (2020) observa que, ao se propor trabalhar com as tecnologias digitais na escola, é importante deixar bem claro que o uso das TDICs não pode ser um fim em si mesmo, vislumbrado como foco, mas funcionar como um coadjuvante promissor, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para os educandos alcançarem sucesso nos processos de aprendizagem e serem preparados adequadamente “[...] para a vida social, o emprego e a cidadania em um mundo digitalmente conectado fora da sala de aula”. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 20)

O momento atual de crise sanitária global provocado pela pandemia do coronavírus potencializou o diálogo sobre as condições de acessibilidade tecnológica das escolas. Prova disso, em termos práticos, foi a criação do site da escola em 2020, depois da suspensão das aulas presenciais. No entanto,

a adesão da comunidade a esse espaço virtual ainda é mínima, o que muito provavelmente advenha do fato de os estudantes não terem acesso à internet na escola, muito menos terem recebido qualquer tipo de instrução ou formação que promovesse o desenvolvimento dos letramentos digitais como proposta para aprendizagem no curso das atividades realizadas anteriormente, ainda no contexto presencial.

Contudo, é válido o empenho da equipe coordenadora e gestora para manter as atividades escolares, apesar de uma grande parcela dos discentes permanecer excluída por não possuírem os recursos tecnológicos necessários ou mesmo por outras condições adversas. Isso porque não se pode desconsiderar que as incertezas dramáticas e dolorosas desse momento pandêmico, marcado ainda por uma profunda crise econômica, também trazem impactos profundos nas relações que marcam o processo de ensino e aprendizagem, tanto no âmbito da escola, como no das famílias.

Logo no início da pandemia, a demanda da escola era para que os professores produzissem atividades interativas, brincadeiras, jogos, cruzadinhas, charadas, ou seja, elaborassem propostas de caráter mais lúdico, para motivar a participação. Assim foi feito, mas as dificuldades, tanto para a produção quanto para a manutenção desse tipo de formato logo surgiram e voltou-se ao modelo que prioriza o letramento impresso, com extensas atividades voltadas para leitura, interpretação e produção textual, as quais também requeriam o letramento multimídia.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19), a gama de letramentos digitais vai muito além do letramento impresso, ainda que partam dele, segundo esses autores, insistir unicamente nesse tipo de letramento implica em “fraudar os nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”.

Essa percepção é confirmada, infelizmente, com um percentual altíssimo de perda na adesão dos alunos, e isso entre aqueles que têm possibilidade de acesso, o que, por si só, já representa uma parcela diminuta do todo. Diante disso, cabe o questionamento, tanto deles (discentes) quanto nosso (docentes): Para que servem essas atividades? Servirão como instrumentos de avaliação, estabelecendo critérios para aprovação ou reprovação? O fato é que nem os

professores, nem a gestão escolar ou mesmo municipal puderam responder a tais questionamentos em meados de 2020.

Atualmente, no *site* da escola estão disponibilizados sete blocos de atividades³ interdisciplinares produzidas em duplas por professores de disciplinas diferentes. A referência ao termo “bloco” se deve ao fato de essa ser a nomenclatura que vem sendo usada pela escola e não vejo outra mais adequada, já que são verdadeiros compêndios de atividades interdisciplinares, em sua maioria, com foco no letramento impresso tradicional. Apesar disso, é importante destacar que os esforços dos professores para elaborar as atividades são muito valorizados. Assim, nesse processo, tentou-se direcionar os exercícios para um viés mais leve, devido ao momento delicado de pandemia, mas o certo é que quantidade em detrimento da qualidade é, por si só, uma lógica deveras temerária no contexto dos processos de ensino e aprendizagem, visto que mais distanciam que aproximam os estudantes nesse contato virtual que tentamos estabelecer com eles.

Em outubro de 2020 iniciou-se uma nova proposta com vistas a uma maior aproximação dos estudantes, isso após sete meses de distanciamento social. A equipe de gestão e coordenação sugeriu que os professores os auxiliassem através do *chat* disponível no *site* da escola, criado em março de 2020, ou via WhatsApp. Então, no dia 30 de outubro de 2020, ocorreram encontros *on-line* com os alunos através do aplicativo WhatsApp.

LETRAMENTOS DIGITAIS E DIS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A emergência da pandemia do coronavírus estabeleceu de forma compulsória o uso de dispositivos eletrônicos e tecnológicos conectados à internet como meio para manter de alguma forma os processos de ensino e aprendizagem que foram iniciados em março de 2020. Em vista disso, tais discussões se intensificaram no contexto da pandemia, graças ao fechamento das escolas e o isolamento social instituído, o que serviu para potencializar e tornar

3 Atividades disponíveis no *site*: <https://avaceas.wixsite.com/saladeaula>.

urgente a necessidade de buscar maneiras de promover o desenvolvimento dos letramentos digitais nos estudantes, para assim ampliar suas condições de inserção como cidadãos capacitados a atender as demandas próprias de uma sociedade altamente conectada como a nossa.

Na proposta didática em questão, as inquietações prévias à formulação do problema levaram em consideração a busca por respostas aos seguintes questionamentos: Como contribuir para que os projetos de intervenção já iniciados na escola com foco nos estudantes em situação de distorção idade-série tenham continuidade? Como o ensino de língua pode permanecer relevante para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de DIS? É possível estabelecer um trabalho didático-pedagógico para desenvolver os letramentos digitais em um ambiente escolar estruturalmente limitado no que diz respeito a suporte, aparatos e dispositivos tecnológicos?

Tendo em vista tais questionamentos, elaborou-se o seguinte problema, também expresso através de uma pergunta: O trabalho com letramentos digitais pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e escrita de estudantes em defasagem idade-série?

O fato de os discentes da escola demonstrarem interesse pelas mídias digitais e suas múltiplas linguagens, por jogos digitais, bem como possuírem e interagirem em redes sociais, da mesma forma como a maior parte dos jovens de hoje em dia, não obstante as restrições de ordem econômica, já se mostrou como altamente promissora a nossa proposta de trabalhar com letramentos digitais nas aulas de língua portuguesa.

No que diz respeito aos objetivos, os principais elencados preveem investigar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o uso de plataformas e dispositivos digitais; trabalhar estratégias de leitura de gêneros digitais presentes em seu cotidiano; refletir criticamente sobre como lidar com as informações que circulam no ambiente virtual; produzir textos mediante o uso de recursos digitais que possam ser acessados *off-line* ou adaptados para o modo de uso com conexão restrita ou limitada; promover a colaboração mútua em atividades que envolvam a produção textual em diferentes linguagens com foco em suas comunidades de origem e em suas vivências no espaço onde moram, de modo a desenvolver a autoestima e o protagonismo

desses estudantes; viabilizar a inclusão digital mediante a reflexão a respeito dos impactos das tecnologias digitais no contexto contemporâneo para turmas com perfil de DIS.

Com relação à metodologia pensada para a proposta didática, o foco não reside no uso instrumental das tecnologias digitais em si, mas em propiciar, mediante o uso desses dispositivos enquanto recursos didáticos, o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura e escrita dos educandos, afeitas a esse formato permeado por multimodalidade linguística. A partir disso, almeja-se promover uma progressão com base na reflexão e trabalho com os letramentos digitais que são, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Nesse sentido, as tecnologias digitais se configuram como um meio para o trabalho didático a ser realizado, e as lacunas e restrições estruturais e de recursos materiais do espaço escolar em questão não chegam a representar uma barreira ao estabelecimento da proposta.

Ainda assim, obviamente que tais limitações, infelizmente bastante comuns principalmente no âmbito da escola pública, precisam ser consideradas com cuidado. Na escola onde atuo, por exemplo, mesmo com a colaboração do corpo docente, comprovada pelos esforços desempenhados em prol do desenvolvimento dos projetos já mencionados, bem como o elaborado em 2019 para uma turma do 6º ano em situação de DIS, há necessidade de contribuição do corpo docente e de apoio de toda a comunidade escolar para que os projetos tenham continuidade.

Nesse sentido, a proposta em questão, que se desenvolve no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, visa se incorporar aos projetos já existentes, visto que estes são interdisciplinares e têm foco na parcela do alunado identificada como em situação de DIS. Porém, desta vez, lançando mão de estratégias que desenvolvam as competências de leitura e escrita desses discentes mediante o trabalho com os letramentos digitais.

Uma possibilidade aventada nesse sentido seria o desenvolvimento das habilidades que configuram os letramentos digitais envolvendo a

multimodalidade linguística inerente aos ambientes digitais cada vez mais presentes na sociedade atual e que, por isso mesmo, podem se constituir em vetores capazes de despertar o interesse dos educandos, uma vez que fazem parte de seu cotidiano. Para reforçar essa hipótese, ressalta-se que a autora Roxane Rojo, nas obras *Escol@ conectada – os multiletramentos e as TDICs* (2013) e *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), traz contribuições relevantes para a construção de propostas didáticas para o desenvolvimento dos letramentos digitais. Consoante a isso, promove discussões sobre os conceitos de letramento(s), letramentos sociais e letramentos múltiplos, bem como alerta para o compromisso que tem a escola de estar conectada com as mudanças tecnológico-digitais que ocorrem no espaço-tempo contemporâneo, promovendo adaptações e atualizações dos processos de ensino-aprendizagem vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da escrita do memorial de formação promoveu a rememoração de minha trajetória profissional como professora de Língua Portuguesa, permitindo-me reencontrar minha essência enquanto educadora que, na verdade, estava emudecida, mas jamais havia se extinguido. Com o ingresso no Mestrado Profissional em Letras, vem-se ressignificando o fazer pedagógico, na medida em que vou encontrando maneiras de aperfeiçoamento, através do estudo e da pesquisa aliados à prática pedagógica na escola. O olhar para mim mesma em busca de encontrar soluções para os desafios cotidianos da sala de aula deve estar aliado ao olhar para o outro, nesse caso, os educandos e o contexto social que abriga todos os sujeitos envolvidos nesse cenário educativo. Assim, através da motivação advinda do olhar que se passou a lançar sobre os discentes, foi possível pesquisar o problema da DIS e compreender melhor a questão.

Com relação às perspectivas futuras da proposta de intervenção aqui apresentada, o intuito é continuar o processo de elaboração com foco na produção de uma sequência de atividades didático-pedagógicas visando o trabalho com letramentos digitais envolvendo discentes em situação de DIS.

Para tanto, toma-se como referência o livro *Letramentos Digitais* (2016) de Dudeney, Hockly e Pegrum e o livro didático adotado pela escola *Português: conexões e uso* (2018), de Carvalho e Delmanto, *a priori*.

Esse material servirá de base e fonte de atividades adaptadas à realidade da escola, cuja estrutura, no que diz respeito à disponibilidade de recursos tecnológicos digitais e principalmente conexão à internet, é bastante limitada. Cabe salientar, porém, que no momento atual de crise sanitária, a aplicabilidade prática presencial dessa proposta fica impossibilitada. Sendo assim, o material em construção é considerado propositivo e enquadra-se na Resolução nº 03/2020, publicada em 2 de junho de 2020 pelo Conselho Gestor da Coordenação Geral do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFBA.

A elaboração da proposta didática em processo constitui um grande desafio a ser vencido, isso porque no papel, como se sabe, as atividades representam um ideal, ao passo que, na prática em sala de aula, muitas adequações poderão se fazer necessárias. Contudo, não obstante essa realidade, é importante ressaltar a importância do avanço profissional e pessoal, em termos de aprendizagem e de desafio, proporcionado ao ingressar nesse programa de mestrado profissional. Isso porque, graças a esse curso, consegui ampliar o leque de possibilidades através da qualificação profissional e, dessa forma, me tornar mais capaz de contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem com os educandos através da conexão entre universidade e escola pública.

Através das provocações e indagações teórico-práticas foi possível detectar, investigar e problematizar a realidade da defasagem idade-série existente há bastante tempo no contexto educacional brasileiro e, especificamente, na escola onde trabalho. Dessa forma, a profissionalização vem me possibilitando obter clareza na busca por caminhos para pensar em uma proposição interventiva com o uso dos letramentos digitais que proporcionem desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-197.
- CARVALHO, L. B. de; DELMANTO, D. *Português Conexão e Uso*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KLEIMAN, Â. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.
- LEON, F. L. L.; MENEZES FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 417-451, 2003. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.
- PASSARELLI, B. *Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas*. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.
- PINHEIRO, C. L. Processos referenciais em textos multimodais: aplicação ao ensino. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: EdUFU, 2012. v. 2, n. 1.
- PROFLETRAS. Mestrado Profissional em Letras – Rede Nacional. Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- QEDU ACADEMIA. [S. l.], [2020]. Disponível em: <http://academia.QEdu.org.br/censo-escolar/distorcao-idadeserie/>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada – os multiletramentos e as TDICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, F. M. A. O uso das tecnologias digitais na formação inicial de professores de língua portuguesa: uma proposta com RPG BOSS. *Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 12, n. 1, p. 417-439, 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6615/4893>. Acesso em: 18 nov. 2020.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAXAS de rendimento (2020). *QEdu Academia*, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.QEdu.org.br/escola/110433-centro-de-estudos-e-apefeicoamento-do-saber/taxas-rendimento>. Acesso em: 18 nov. 2020.

TFOUNI, L. V. *Alfabetização e letramento*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Resolução n° 03/2020*. Dispõe sobre o critério de distribuição de bolsas de monitoria e requisito de inscrição dos candidatos à monitoria na UFBA, no âmbito dos cursos de graduação, para o Semestre Letivo Suplementar. [Salvador]: UFBA, 2020.

CAPÍTULO 5

O LEITOR CRÍTICO E ATIVO

Marta Mendes Dias de Jesus

INTRODUÇÃO

A busca por soluções de problemas relacionados à atribuição de sentido de textos orais e verbais sempre foi um embate no âmbito escolar em todos níveis de ensino, entretanto, este estudo foi voltado, especificamente, para os estudantes do 1º ano do curso de Edificações e do 3º ano do curso de Geologia, com o objetivo de refletir sobre o papel da leitura na formação de leitores críticos e ativos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna sob a perspectiva do letramento crítico no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Salvador.

Ao investigar a respeito das metodologias mais eficazes que priorizam a leitura como principal meio para a formação do cidadão leitor, surgiram os seguintes questionamentos: como o hábito da leitura pode desencadear o desenvolvimento da habilidade na escrita e favorecer na formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos? Quais gêneros são os mais desafiantes no que se referem ao desempenho da produção escrita desses estudantes?

Neste recorte, foram selecionados alguns dos resultados da análise oriundos de dois instrumentos de investigação: questionário semiestruturado e alguns textos dissertativos-argumentativos que serviram de base para responder a essas inquietações. Para análise dos dados, utilizou-se da proposta de leitura e letramento de Kleiman (2010) e Soares (1988). A partir dessas concepções, evidenciou-se um caminho viável no intuito de atingir os objetivos supracitados.

Segundo Kleiman (2010), as práticas de letramento oferecem condições de atribuição de sentido, mesmo que não se tenha adquirido o domínio das regras gramaticais por meio do conhecimento sistemático da língua. Nota-se, então, que o processo de alfabetização e letramento são duas realidades diferentes, embora estejam relacionadas.¹

1 Segundo Rojo (2009), as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetização e de desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas as práticas escolares. Mas, não são exclusivas. É possível ser não escolarizado e analfabeto e participar, sobretudo de práticas de letramento. Dessa forma, Rojo compartilha a ideia de Soares (1998, p. 72) sobre letramento: “letramento é um conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Sendo assim,

Por esta via de entendimento, fica claro que, ao se limitar a capacidade de construir narrativas verbais ou orais ao domínio das normas padrão da língua, negligenciam-se os variados eventos de letramentos inseridos nas diversas situações de interação social dos falantes. Desse modo, é fundamental compreender que a alfabetização e o letramento têm lugares distintos.

Assim, infere-se que a prática leitora favorece as habilidades essenciais para que o leitor possa desbravar seu próprio mundo, aprender a dialogar com outros mundos desde a primeira infância. É lendo que se aprende a ler, a decifrar os próprios códigos que o limita a enxergar as vendas ideológicas subjacentes à linguagem e não seguindo manuais de atividades mecânicas “A leitura de mundo se faz de acordo com as experiências sociais do sujeito”. (SILVA, 2011, p. 3)

A esse respeito, Soares (1988, p. 24) também defende a ideia de que não há indivíduo totalmente analfabeto, mesmo sem saber ler e escrever pode ser considerado letrado, conforme afirma a autora, “Se vive em ambiente onde a leitura e a escrita têm presença forte e se há interesse em ouvir a leitura por um alfabetizado”. Compreende-se por esta ótica que o leitor crítico é aquele que ultrapassa os limites das regras, do pré-estabelecido, e não apenas lê decodificando os signos linguísticos, mas atribuindo sentido aos mais variados gêneros discursivos discursos que vão surgindo nas situações de comunicação.

Se os falantes constantemente estão inseridos em diversas situações sociais de uso da língua, as vivências, as relações, valores culturais e todo contexto histórico estão inseridos na atribuição de sentido, neste contexto, torna-se impossível desassociá-los do mundo em que vivem e do mundo que leem.

Rojo (2009), sobre esse aspecto, refere-se ao letramento ideológico como indissociável das estruturas culturais e poder da sociedade, além da variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Desse modo, o sucesso ou o fracasso de ler e escrever não estão associados somente às condições cognitivas e aptidões específicas de cada indivíduo,

fica evidente que, para se compreender o letramento, é necessário compreender também os eventos em que a leitura e a escrita são utilizadas em outras situações de comunicação e interação diferente do ambiente escolar, ou seja, nas práticas sociais que, de alguma maneira, envolvem a leitura e a escrita.

mas também ao contexto sociocultural. Dessa forma, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e palavras numa esfera mecânica, conforme salientou Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2005). “A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola”. (CAGLIARI, 2009, p. 148-149)

Nessa perspectiva, a análise do questionário semiestruturado contemplou a pergunta que se referia à relação da concepção de leitura com as práticas de letramento vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar

A EXPERIMENTAÇÃO

O questionário foi o primeiro instrumento utilizado para geração de dados, contendo dez perguntas. Ao se perguntar como o hábito da leitura contribui para a prática de escrita dos estudantes do IFBA e qual a relação da concepção de leitura às diversas práticas de letramento vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, os participantes da pesquisa responderam objetivamente, deixando marcas nas suas respostas sobre o que a pesquisadora pretendia desvendar como pode ser observado no Quadro 1:

Após identificar os sujeitos da pesquisa por turma e série, estabeleceram-se os seguintes códigos: E1Q01 (Edificações – 1º ano – Questionário – Fragmento 1) e G3Q01 (Geologia – 3º ano – Questionário – Fragmento 1), conforme demonstra o Quadro 1.

Como pode ser visto, a maioria relacionou principalmente a leitura aos conhecimentos gramaticais, exceto E1Q01, que vinculou a ortografia e a diversidade vocabular com outros aspectos importantes da linguagem como: criticidade, capacidade argumentativa, compreensão de estilos (gêneros textuais) e amplitude da visão de mundo. Contudo, a maioria apontou uma concepção de língua segundo a perspectiva homogênea.

Quando questionados sobre os benefícios da leitura, as respostas foram similares e sinalizaram a importância desta prática tanto para ampliar os conhecimentos linguísticos quanto o poder de argumentação e análise crítica.

Quadro 1: Relação entre hábito de leitura e prática de escrita no IFBA

(E1Q01)	<i>“A leitura expande meu léxico, dimensão dos diferentes modelos da escrita, base argumentativa, formação crítica e amplitude ortográfica”.</i>
(E1Q02)	<i>“A leitura apresenta grande influência, uma vez que é através dela que obtenho vocabulário e um referencial para escrever de acordo com a norma padrão”.</i>
(E1Q03)	<i>“A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na argumentação e gramática”.</i>
(E1Q04)	<i>“A leitura me ajudou a pontuar e a narrar melhor”.</i>
(E1Q05)	<i>“A leitura constante me ajuda na melhor formação de frases e argumentos, contribuindo com meu vocabulário e emprego de novas palavras e sinônimos”.</i>
(G3Q01)	<i>“Por passar algumas horas do dia lendo, todos os dias consigo melhorar no quesito ortografia, pontuação, acentuação etc.”.</i>
(E1Q06)	<i>“Bom, eu não costumo ler, agora no IFBA sou um pouco forçado, mas com a leitura tenho certeza de que eu melhoraria o meu vocabulário, logo, consigo desenvolver melhor a escrita”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Já no Quadro 2, as respostas foram em relação aos benefícios provados pela leitura.

Quadro 2: Benefícios provocados pela leitura

G3Q01	A leitura amplia o vocabulário: <i>“Bom, eu não costumo ler, agora no IFBA sou um pouco forçado, mas com a leitura tenho certeza de que eu melhoraria meu vocabulário, logo consigo desenvolver melhor a escrita”.</i>
E1Q02	Aproxima o leitor da norma culta: <i>“A leitura apresenta grande influência, uma vez que é através dela que obtenho vocabulário e um referencial para escrever de acordo com a norma padrão”.</i>
E1Q03	Amplia os conhecimentos sobre gramática: <i>“A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na argumentação e gramática”.</i>
E1Q01	Favorece na formação crítica: <i>“A leitura expande meu léxico, dimensão dos diferentes modelos de escrita, base argumentativa, formação crítica e amplitude ortográfica”.</i>
E1Q01	Favorece a base argumentativa: <i>“A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na argumentação e gramática”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A terceira e a quarta perguntas foram sobre a frequência de leitura e a motivação para a prática leitora na escola e fora dela. Quatro participantes revelaram que não adquiriram o hábito de ler, nem na escola, nem no seio familiar, porém a maioria afirmou que prefere gêneros variados e associou o hábito de ler ao incentivo da família e/ou escola. Apenas um deles revelou que a motivação foi autônoma, conforme podem ser vistos no Quadro 3.

Quadro 3: Respostas sobre frequência e motivação para a leitura

G3Q01	<i>“Não tenho motivação. Leio porque quero.”</i>
E1Q03	<i>“A maior motivação vem da minha mãe, ela é professora e sempre me incentivou na leitura e escrita. De certa forma tomei gosto pela leitura.”</i>
E1Q02	<i>“Sempre que posso leio bastante, gêneros romances, comédia, ficção, clássico. Tenho alguns autores: Jhon Green, Thalita Rebouças, Jorge Amado.”</i>
E1Q03	<i>“Sim, sempre gostei de ler ajuda a relaxar minha mente e manter minha mente sempre ativa e ajuda na criatividade.”</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, pode-se afirmar que a motivação para a leitura pode partir de diferentes fontes: família, escola, experiências de vida do leitor ou até mesmo questões emocionais – quando o leitor faz da leitura um refúgio para superar momentos de solidão ou algum tipo de sofrimento emocional que o conduz ao isolamento social. Ou ainda quando ele descobre por iniciativa própria a leitura como fonte de prazer, forma de relaxamento mental. Portanto, poderá não estar vinculada a um fator externo, mas originar-se de uma motivação interna, conforme expressou G3Q01, ou seja, independe da participação direta da família ou da escola. Sobre esse aspecto, cabe uma reflexão no que concerne à concepção de leitor crítico, ativo e autônomo, teoria defendida também nos PCNs: “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua [...]”. (BRASIL, 2006, p. 54)

Sendo assim, verifica-se que é fundamental a autonomia em decidir sobre ler ou não, escolher entre um gênero ou outro e com qual frequência o leitor

desejará fazer a leitura do livro que escolheu e esta autonomia está associada à própria identidade do leitor a sua percepção crítica da realidade e da sua visão de mundo.

No que se refere a outros questionamentos, a exemplo dos gêneros que apresentam maior grau de dificuldade, os sujeitos da pesquisa apontaram que a linguagem utilizada, principalmente, nos textos literários, é o que mais causa dificuldade na atribuição de sentidos. Citaram como exemplo os textos tipo argumentativos, notícias, e os textos literários (poemas, contos) afirmando que a linguagem desses gêneros é o que mais causa estranhamento no momento da produção textual. Todas essas constatações podem ser verificadas nas respostas expressas no Quadro 4.

Quadro 4: Gêneros que apresentam maior grau de dificuldade

E1Q01	<i>“Resenha Crítica por ter que argumentar mediante um assunto e relatório por ter que usar uma linguagem mais formal”.</i>
E1Q02	<i>“Sobretudo poemas pelo fato de apresentar sentidos/significados mais complexos”.</i>
E1Q03	<i>Confesso que contos me deixam um pouco confuso, Machado de Assis, Lima Barreto. Creio por haver a presença de uma linguagem mais formal”.</i>
E1Q04	<i>“Se fosse para escolher, seria notícia, tenho dificuldade em me prender, gosto de dar minha opinião”.</i> <i>“Por minhas ideias no papel é a parte mais difícil”.</i>
G3Q01	<i>“A dificuldade vem de qualquer gênero que utilize palavras que não conheço ou não estou acostumada a utilizar”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quanto ao recorte dos relatos de experiência, a maioria dos participantes demonstrou ter convivência constante com a leitura e esta experiência teve origem no ambiente familiar como evidenciado nas respostas acima. Dessa forma, o estímulo à leitura, fora da escola, pode ter facilitado o desenvolvimento com as práticas de letramento escolar.

Quadro 6: Experiência como leitor antes de ingressar no IFBA

E1RE-01	<i>“O hábito de ler para mim, desde pequeno nunca foi uma tarefa tediosa. Sempre deixei claro meu gosto para ler livros na hora de ganhar presentes”.</i>
E1RE-02	<i>“Desde que aprendi a ler, com menos de seis anos, sempre ganhei muitas revistas em quadrinhos, e mais tarde livros”.</i>
E1RE-03	<i>A leitura sempre esteve presente em minha vida, desde pequena sempre fui muito incentivada pelos meus pais”.</i>
E1RE-04	<i>“A minha relação com a leitura foi iniciada dentro de casa”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Na terceira e última fase da análise, buscou-se identificar nos textos produzidos pelos estudantes a percepção crítica, os mecanismos utilizados na atribuição de sentido e o grau de informatividade presente na abordagem argumentativa. No intuito de alcançar esses objetivos, duas teorias foram protagonistas nesta análise: a Linguística Textual e Teorias de letramento. Na primeira, consideraram-se os seis fatores de textualidade² e na segunda, focalizaram-se os eventos de letramentos, o que são e como se caracterizam. A partir desse embasamento teórico, observou-se a análise das produções textuais, tendo como foco analisar como a leitura e os eventos de letramento influenciam na habilidade de produzir textos argumentativos, e como empregam os recursos linguísticos na atribuição de sentido ao produzirem textos deste gênero discursivo.

Para fins didáticos, elegeu-se apenas um dos excertos introdutórios dos textos produzidos pelos pesquisados os quais tiveram suas identidades preservadas e codificadas da seguinte forma: G3RED – Geologia – 3º ano – Redação – Fragmento e E1RED – Edificações.

Antes de iniciar a análise interpretativa, faz-se necessária a reprodução de um breve trecho da redação da turma do 3º ano de Geologia:

2 Os fatores de textualidade utilizados para análise dos excertos dos gêneros dissertativo-argumentativos, analisados foram: aceitabilidade, intencionalidade, intertextualidade, coerência e informatividade, ancorados pela linguística textual e teorias do letramento. Feita a análise, a partir desses fatores, observou-se como a leitura, assim como os eventos de letramento influenciaram na competência comunicativa dos participantes da pesquisa, especificamente, na atribuição de sentido das produções textuais. Ressalta-se que um dos objetivos da pesquisa foi descobrir se, no processo de atribuição de sentido dos textos escritos houve relação entre as práticas e eventos de letramento relatados pelos pesquisados e suas experiências socioculturais.

- 1º ano - Redação - Fragmento.

1) Introdução (1)

“O racismo se configura como prática desumana fruto do nosso passado histórico em que diante do desenvolvimento das colônias os negros e o indígena eram forçados ao trabalho escravo pelos colonizadores”. (G3Red-01) Neste fragmento nota-se que o conhecimento de mundo do informante foi um fator essencial para a construção do sentido do texto. Dessa forma os argumentos atenderam a intencionalidade esperada de forma consistente: “o racismo configura-se uma prática desumana” e “fruto do nosso passado”. Mesmo usando um recurso linguístico, metáfora, não muito aceito neste gênero discursivo argumentativo ele conseguiu passar a ideia de forma clara em relação ao seu ponto de vista ao defender que o racismo é um ato desumano, ou seja, ele contextualizou o tema com sua visão de mundo

Confirma-se, portanto, que não há produção de texto sem conhecimento de mundo. O sentido atribuído ao que se pretende dizer está atrelado ao conhecimento de mundo do informante. Se ele é uma pessoa que não lê, não interage no mundo por meio das diversas leituras, não há como produzir um texto com coerência. Isso também se destacou, a partir do contexto histórico que o sujeito da pesquisa utilizou como referência no início do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta todo percurso teórico e metodológico deste estudo, conclui-se que a formação de leitores críticos e ativos do ensino médio técnico do IFBA, especificamente dos participantes da pesquisa, coincidiu com os pressupostos teóricos que embasaram este estudo. Ao confrontar os dados obtidos nas análises com as teorias que serviram de referência, percebeu-se que os objetivos foram contemplados na maior parte do percurso.

Ficou evidenciado que a leitura é uma possibilidade significativa para o desenvolvimento da escrita, principalmente, quando as práticas e eventos de letramentos fazem parte do processo que ativa as possibilidades de os discentes atribuírem sentido aos textos. Tratar de leitura e escrita sem refletir sobre o processo de alfabetização e letramento é desassociar a formação

de leitores críticos da formação político-histórico e cultural. A presença das práticas e eventos de letramento na vida de qualquer indivíduo é fundamental para ampliar sua visão crítica do mundo, além de compreender e interpretar os mais variados tipos de textos.

A amplitude da temática não permitiu que fosse descrita toda a análise, mas foi possível destacar alguns aspectos relevantes, principalmente, a análise dos textos dissertativos-argumentativos. No excerto selecionado, nota-se que no contexto do IFBA, os discentes são orientados por um ensino de Língua Portuguesa que leva à reflexão crítica, à inferência nos textos produzidos e atribuição de sentido a partir do conhecimento de mundo dos falantes, sem desvalorizar o repertório linguístico e o contexto sócio-histórico. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os participantes revelaram que a leitura e a produção textual são prioridades no contexto de sala de aula, sem deixar de se preocupar com os conhecimentos linguísticos os quais são pautados numa articulação com a língua em uso.

Pode-se depreender que o processo de formação de leitores críticos e ativos está relacionado à concepção de língua, texto e leitura adequadas ao contexto sócio-histórico do ambiente escolar, na perspectiva do letramento crítico. A prática de leitura origina-se em duas vias: a caminho da escola e no âmbito familiar.

Neste sentido, a metodologia utilizada pelos professores apontou que há uma grande preocupação com a formação de sujeitos críticos, leitores e produtores de textos. A leitura não serve apenas para cumprir as atividades diárias, mas, sobretudo, para contribuir, refletir e buscar soluções para problemas da vida prática, fazendo com que se pense na língua e na leitura como um meio de resolver os conflitos do seu próprio mundo e da sociedade na qual estão inseridos. Mesmo a escola sendo uma das principais agências de letramento, conforme salientou Rojo (2008), se ela não dialogar com os letramentos extraescolares dos discentes, não atingirá seus objetivos em ampliar as possibilidades das competências do leitor/escritor críticos e ativos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos PCNs na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC: SEMTEC, 2006.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KLEIMAN, Â. *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- KLEIMAN, Â. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28no2/v28no2a05.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, R. A. Compreender o ato de ler e praticar a leitura na vida e na escola. *Associação de Leitura no Brasil*, Campinas, p. 1-8, 2011. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/smo7sso6_09.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.
- SOARES, M. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

CAPÍTULO 6

MEMÓRIAS E LETRAMENTOS

Vidas de idosos narradas

Jeferson Mundim de Souza
Simone Bueno Borges da Silva

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento em que são estudadas as memórias de letramentos de idosos em sua formação em leitura, escrita e identidade, apresentando elementos e eventos de letramentos nas histórias de vida de homens e mulheres idosos, na faixa etária de 60 a 100 anos, no Município de São Francisco do Conde (BA). Esse local se caracteriza como de grande reminiscência histórica afro descendente e de lutas por resistência à cultura eurocêntrica, o que nos permite enforcarmos as experiências diárias e as memórias construídas desses participantes, junto aos seus familiares, sua comunidade local e a sociedade civil. Trata-se de pessoas que tiveram acesso a algum tipo de letramento, mesmo sem terem tido contato com os bancos escolares formais, ou ainda, que frequentaram com determinadas descontinuidades, a exceção de uma delas, que acessou a educação básica e superior com regularidade.

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados relativos a dois dos participantes, discutindo suas memórias e narrativas sobre sua baixa escolarização e das dificuldades de frequentar a escola e seus processos de letramentos.

Objetivamos evidenciar nas trajetórias de vida dessas idosas, seus percursos formativos e as práticas sociais de letramentos vivenciadas no contexto sociocultural da comunidade em diálogo com as práticas pedagógicas do letramento escolar, onde narrativas nos darão um panorama de quem são essas idosas e como sua formação escolar descontínua e identitária colaboram para sua (in)visibilidade junto a sua comunidade. Especificamente, nosso objetivo é conhecer e transcrever as histórias de vida das citadas idosas; descrever as comunidades como universo sociocultural de cada sujeito da pesquisa; registrar as interações entre os atores sociais com os eventos e práticas de letramentos nos espaços sociais por onde transitam, narrando os processos de interação desses participantes com as práticas pedagógicas de letramentos, leitura e escrita, e analisando como acontece o processo de construção dessas memórias.

O perfil de nossa pesquisa é de natureza qualitativo-etnográfica conjugada com a técnica da história oral e de vida, onde depoimentos pessoais se mostraram um meio adequado para captar o inter cruzamento das memórias e letramentos da história de vida dos idosos com a memória e a construção da identidade pessoal. A etnografia conforme Roberto Cardoso de Oliveira (1998) tem como característica a observação participante que envolve um olhar e um ouvir, havendo assim uma interação entre o pesquisador e o pesquisado. Tarefas que executamos em ações participativas e cuidadosamente observadas, gravadas e transcritas posteriormente.

Nesse sentido, essas técnicas foram utilizadas em uma interação dinâmica com a etnografia – espaço de observações pessoais em campo antes mesmo das entrevistas. Além das observações e visitas aos locais descritos nesta pesquisa, elaboramos um roteiro de perguntas semiestruturadas, definindo quais materiais seriam utilizados e, conseqüentemente, quais seriam identificados e transcritos para nosso processo de construção e ressignificação das memórias de letramentos. Foram entrevistadas oito pessoas idosas, com as quais estabeleci¹ contato através de minhas primeiras aulas como professor em um curso pré-vestibular social e descobertas de idosos indicados por outros idosos ou parentes dos mesmos na comunidade em diálogo. As entrevistas ocorreram nos períodos de dezembro de 2019 a janeiro de 2020, seis mulheres e dois homens, todos com idade igual ou superior a 60 anos, sendo realizadas entrevistas; havendo conversas formais e informais com pessoas de diversas gerações e participação nos eventos religiosos, escolares e culturais da comunidade.

Como pesquisador, seguimos um conjunto de questões previamente definidas, em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Estivemos atentos para dirigir, no momento que achamos oportuno, a discussão para o assunto que nos interessava, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou que nos ajudariam a recompor

1 O uso da 1ª. pessoa no singular será uma recorrência que demarca a presença do pesquisador em seu fazer pedagógico, enquanto a 1ª. pessoa no plural aparecerá como os imbricamentos relativos às construções de diálogos e narrativas sobre o transcurso da pesquisa.

o contexto da entrevista, caso o informante tivesse “fugido” ao tema ou tivesse dificuldades com ele.

De acordo com Guedes-Pinto (2000), o recurso de trazer as memórias por meio de perguntas semiestruturadas, permite que algumas memórias que foram esquecidas possam vir à tona, o que, no caso particular desta investigação aconteceu por meio dos muitos episódios que envolveram suas infâncias, educação formal/informal e exemplos de situações cotidianas que foram revividas pelos atores sociais, bem como corroboradas pelo entrevistador, quem em sua ação participante, os recordava terem vivido. Esses disparadores deram as entrevistas, um ritmo mais dinâmico e entusiasta, pois as emoções, lembranças e atualizações do tempo vieram nessas memórias.

Com relação à linguagem oral, a literatura tem apontado que os idosos apresentam dificuldades para encontrar palavras, dificuldades relacionadas à fluência verbal, inferências e pressuposições. Seu discurso é marcado por prolongamento, passividade na tomada da palavra, desorganização sintática proveniente do grande número de segmentos abandonados e interrompidos, além da incidência de repetições. Afirma-se, ainda, que há um processamento de informações mais lento, ocasionando dificuldade na compreensão. (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011)

As perguntas realizadas devolveram aos nossos entrevistados, suas vozes muitas vezes silenciadas e apagadas pela imposição da discriminação, da exploração proletária, do “trabalho infantil” entre outras lembranças, para que, além de compartilharem suas memórias, pudessem expor seus sentimentos, dificuldades ao longo da vida, seus desejos, expondo suas opiniões, narrativas sobre as esperanças em dias melhores.

Na intenção de construir os corpora da pesquisa, nos pautamos nas seguintes questões norteadoras: de que forma as práticas de letramento estão presentes nas narrativas dos idosos? Como os idosos se apropriam dos saberes de letramento na vida cotidiana? Como esses saberes são ressignificados em suas vidas e nos espaços sociais onde vivem e frequentam, na família, na igreja, nas mercearias, no trabalho, na associação da comunidade, nas atividades domésticas e da lavoura? Quais os projetos de vida que os idosos manifestaram decorrentes do ingresso à escola? Quais são as memórias sobre

os sentidos dos eventos e práticas de letramentos vivenciados pelos idosos na escola e nas práticas sociais cotidianas? Como os idosos ressignificam suas memórias, experiências e aprendizagens nos espaços por onde transitam? Como os idosos se narram e se percebem no devir das suas identidades socio-culturais? Como se reconhecem enquanto atores sociais em suas narrativas (auto) biográficas?

Em nossa perspectiva teórica, fizemos uso de pesquisadores e estudiosos, que consideram o letramento como uma questão social, sendo esta uma prática social de uso da leitura e da escrita em dimensão de sua aplicabilidade social e política, portanto, ideológica. (GRAFF, 1979,1991; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995, 2001; LUKE, 1996; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 2003) No entanto, a chave para novas visões do letramento, na opinião de Barton (1994), estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais. À luz dessa ideia, tornou-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um letramento e sim letramentos. (GEE, 2000; HAMILTON, BARTON; IVANIC, 1993; ROJO, 2001; MARCUSCHI, 2001; STREET, 2003; MCKAY, 2001)

Nossa pesquisa insere-se também dentro de uma dimensão cultural, a qual nossos idosos fazem parte à medida que suas vidas e narrativas trazem consigo relatos e experiências culturais que marcaram e ainda marcam sua identidade, através de manifestações culturais escritas na história do município, onde nossos atores sociais desenvolvem suas práticas de rememoração às manifestações socioculturais. E para fundamentar a cultura neste contexto, fizemos uso de Néstor Garcia Canclini (1987, p. 25, tradução nossa), quem nos diz que é possível ver a cultura “como parte da socialização das classes e dos grupos na formação das concepções políticas e no estilo que a sociedade adota em diferentes linhas de desenvolvimento”.²

Idosos que se articulam entre eles ou através da Associação de Moradores, aderindo a suas programações celebrativas da comunidade, indo à busca de apoios políticos financeiros e culturais com a finalidade de fazer renascer as

2 Texto original: “como parte de la socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo”.

festas e celebrações de matriz africana como instrumento de desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se entrelaça com o campo social.

Em nossa pesquisa é possível notar não somente os aspectos da cultura, memória, leitura e escrita, mas nossa compreensão e observações sobre a formação das identidades dos idosos, dando destaque para alguns teóricos que demarcam e ressignificam esses processos. De acordo com Bobbio (1997, p. 30), “[...] somos aquilo que lembramos”. Para Izquierdo (2004), nada somos além do que recordamos, mas também do que esquecemos, sejam as lembranças silenciadas, voluntária ou involuntariamente, sejam os não ditos. Já para Brandão e Mercadante (2009), a identidade está vinculada às recordações que cada um tem de si, tais como: o seu nome, os dos seus ancestrais, o lugar de nascimento e os espaços territoriais e sociais que o sujeito ocupou ao longo da vida.

Assim, a identidade de um indivíduo é construída na relação com os diversos grupos de pertencimento, ou seja, a identidade encontra-se apoiada nos grupos ao qual o indivíduo pertence e nas relações que vai produzindo e efetivando ao longo do tempo. (CAMPEDELLI, 2009) Desse modo, não é possível pensar o conceito de identidade sem pensar na sua relação com a memória.

Segundo Candau (2012, p. 150), a memória é um dos pilares que se funda a identidade, visto que todo ato memorial dispõe de intenções identitárias, ao passo que conferir um sentido atual ao passado, pautado pelas preocupações do presente, é necessariamente um trabalho de revisão crítica do passado e de si mesmo, ou seja, “não existe um verdadeiro ato de memória que não esteja ancorado nos desafios identitários presentes. Para Pollak (1992), há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade, e esse sentimento de identidade diz respeito à imagem de si que o indivíduo constrói ou adquire ao longo da vida referente a ele próprio, a imagem que mostra para os outros e que precisa acreditar como sendo sua para convencer o outro.

Os idosos de São Francisco do Conde, ao reconstruírem suas histórias de vida, reconstróem a história do modelo familiar através de caminhos já marcados por suas lembranças e de seu grupo familiar. (BARROS, 1989) Por conseguinte, a memória familiar se mostra como um dos fatores de união

entre memória e identidade por mobilizar as recordações compartilhadas, nas quais se apoiam as origens comuns, os saberes coletivos e outros referenciais.

AS MEMÓRIAS NARRADAS DOS IDOSOS

Ao iniciarmos a apresentação dos dados de nossa pesquisa, cuidamos para destacar a caracterização das duas idosas (participantes 4 e 5), cujos dados discutiremos, identificando-as como narradoras e grandes protagonistas, sendo relevantes para esse processo de construção de nossa pesquisa. Aqui evidenciaremos a importância de suas memórias e letramentos, enquanto idosas que trilham caminhos de interações socioculturais e escolares, na busca insistente e persistente pela construção do saber “letrado” a partir de suas experiências vividas em comunidade.

A participante 5 é viúva, tem 78 anos de idade, mãe de nove filhos, alguns netos e bisnetos; nasceu em Jacuípe distrito de São Sebastião do Passé, na Bahia. Após casar, aos 16 anos, veio morar em São Francisco do Conde, também nesse estado. Nunca foi à escola, mas aprendeu a assinar o nome e a ler muito pouco. Foi criada em uma fazenda produtora de cana de açúcar, onde a filha do administrador da fazenda ensinava. Trabalhou muito na colheita da cana de açúcar, na moagem e na produção dos produtos da cana de açúcar, além dos afazeres domésticos. É pensionista.

A participante 4 é casada, tem 80 anos de idade, mãe de seis filhos e avó de cinco netos, nasceu em Conceição de Feira, mas aos 24 anos casou e veio morar em São Francisco do Conde. É aposentada, mas antes trabalhou na roça e ajudava nos serviços de casa, porque foi “adotada” pela madrinha aos sete anos de idade, quando seu pai faleceu. Estudou muito pouco, até a 3ª. série da educação básica.

Essas duas participantes tiveram, durante nossa entrevista, suas respostas gravadas em áudio, após uma sequência de perguntas que foram sendo modificadas ou interrompidas, conforme as necessidades pessoais e os argumentos que aparecerão na sessão seguinte.

OS LETRAMENTOS PRATICADOS E REMEMORADOS

Os dados apresentados são frutos das narrativas e memórias de letramentos dos idosos desta pesquisa, que evidenciam e narram seus percursos formativos e as práticas sociais de letramento, em que suas vidas e experiências se misturam com a comunidade em diálogo e as práticas pedagógicas dos letramentos escolares. Buscam dessa forma, transcrever as histórias de vida e as memórias dos nossos atores sociais, aproveitando para descrever as comunidades como universo sociocultural de cada sujeito, registrando as interações entre nossos idosos em seus eventos de letramentos, narrando esses processos de interação e analisando como têm sido construídas essas memórias e narrativas ao longo de suas experiências vividas, narradas e colhidas como parte dos dados colhidos nesta pesquisa.

Nesse sentido, a linguagem ora utilizada não será um simples veículo de informação, mas um meio de resgate para cada uma dessas idosas como um ser social, histórico e cultural. De acordo com uma perspectiva que a toma como atividade social e histórica, colocando o idoso como o autor das transformações sociais em seu contexto. Essa mesma linguagem é promotora, segundo Souza, Massi e Ribas (2014), de (re)organização contínua da história de cada sujeito, tornando-o autor da vida singular, que está em constituição permanente, a partir da constante relação que estabelece com a palavra do outro.

Os sujeitos da pesquisa escolhidos apresentam o perfil de letramento, sendo as participantes 4 e 5 do sexo feminino. Essas idosas têm contato diário com eventos de letramentos, mas declaram não saber como fazer uso da linguagem escrita. Elas demonstram um forte desejo de aprender a ler cartas, revistas, livros, jornais e textos do seu cotidiano. Em suas narrativas, observamos que elas tiveram seus estudos interrompidos em consequência dos trabalhos na infância, em casa de família, em atividades na roça e na feira livre. Como relata nossa participante 5:

Olha, nunca fui em escola. Eu estudei em casa, assim, em casa de administrador porque no lugar em que eu me criei era Fazenda com plantação de cana de açúcar e tinha usina. Tinha o administrador e tinha o feitor; então eu estudei

com a filha do administrador dali da terra, daquele lugar. Mas nunca fui em colégio. Eu assino meu nome e leio alguma coisa, mas não leio muito, não tenho muito conhecimento de leitura, não.

A narrativa da participante traz consigo memórias de tempos difíceis, aos quais sua infância e aprendizagem tiveram que ser moldadas a contextos de letramentos disponíveis, aprendendo a ler e a escrever através da disponibilidade da filha do administrador da fazenda, quem mesmo sem a formação acadêmica adequada, se dispunha a ensinar. Sua gratidão e recordações dão conta de sua memória:

Era importante para mim. Ela ensinava a gente muito bem; por sinal eu aprendi até o segundo ano, eu acho! Eu nem lembro mais como era que dizia, que foi no tempo da cartilha que foi do povo; que tinha tabuada; fazia sabatina. O estudo era assim, né? Tinha ditado, tinha cópia, mas nunca fui em um colégio. Aprendia através desses ensinamentos, nessa casa; desse administrador.

Sendo assim, a participante destaca em sua narrativa as práticas de letramento de sua época, ressuscitando saudades sobre a professora e os “ensinamentos” ali marcados como pontos fortes de seu aprendizado. Valoriza a cópia – instrumento de escrita; a tabuada – referências ao aprendizado com os números e diz que aquele foi um tempo da cartilha, ou seja, que havia um método de aprendizagem aonde quem ia à escola tinha que seguir, mesmo que no caso dela, esse percurso tivesse tido um viés diferente.

As lembranças vão e retornam à infância, declarando que gostava mesmo era de brincar com bonecas. Não gostava de trabalhar enquanto criança. Teve vantagens sobre suas irmãs, que tiveram que trabalhar cedo, enquanto ela só começou a trabalhar aos 10 anos de idade. Um privilégio que mais a frente irá questionar, após sentir na pele uma experiência dura para alguém tão nova.

Da minha infância o que mais gostava era de brincar de boneca porque nunca gostei de trabalhar, não. Eu fui trabalhar mesmo de dez anos em diante. Agora, minhas irmãs com minha mãe sempre já aprontaram cana; trabalhava assim; mas eu nunca fui muito de trabalhar; gostava de ficar em casa cuidando das coisas.

Essas narrativas parecem ressoar a consciência de quem talvez tivesse algum entendimento sobre seus direitos, que mais tarde viriam expressos nos documentos legais Brasileiro e Universais, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração dos Direitos da Criança, bem como outros artigos e dispositivos legais que amparariam seus discursos sobre viver sua infância e liberdade antes mesmo de ter que trabalhar para ajudar a se auto sustentar e ajudar no sustento da casa.

Além de ter podido experimentar sua infância de maneira feliz, pode também aprender com uma madrinha alguns ofícios de adulto. Trabalhos que quase impediram suas brincadeiras e momentos de lazer, mas não o suficiente para encontrar esses momentos. Ela guarda consigo um “rancor” da madrinha, quem a criou, apesar de ser grata pela criação e pelo aprendizado.

... Gosto muito de cozinhar e eu tinha uma madrinha que era uma coisa que eu sempre dizia, quando era menina. Se algum tempo eu me casasse, eu não dava um filho meu a ninguém que tivesse mais um poder para ser madrinha, porque minha madrinha me explorava. Eu com sete anos me lembro! Ela dizia que seu trabalho hoje vai ser o dia todo. Você vai lavar as panelas... aí ela ia corrigir, se tivesse um pouquinho assim de nada na panela do carvão, ela me botava para lavar tudo de novo, mas me ensinou muita coisa, ótimo.

As marcas da infância, suas lembranças, trazem um discurso de quem sofreu para compreender que ainda pequena, teria o trabalho como forma de manutenção, sustento e disciplina em sua formação cidadã. O trabalho mais parecia um castigo, porque ela ainda não compreendia o porquê de uma criança tão nova, trabalhar. Fazia o trabalho, mas seguia pensando e elaborando o que queria ser ou mesmo como seria ela ao se tornar adulta; quais ações tomaria para fazer o contrário de sua experiência. Diz que não daria um filho seu para ninguém que tivesse poder para batizar, marcando aqui a fala do patrão sobre o subalternizado. Reconhecia sua subalternidade e seu silêncio necessário para subsistir. No entanto, ainda assim, ela consegue enxergar que aprendeu muita coisa “ótima”.

A memória que aqui se faz presente, diante das narrativas de nossa participante e outros idosos da pesquisa, embalam nossos pensamentos até Coracini (2007, p. 9), quem nos diz que podemos compreender essas memórias como:

[...] inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade.

Parece que uma de nossas participantes, a 4, escutou a voz de Coracini (2007), pois suas memórias revelam a produção de sentidos ao narrar suas lembranças e lutas diárias entre as dificuldades que teve para acessar a leitura e a escrita, dando aos seus filhos e netos o devido valor para a construção da cidadania:

Quem me criou foi minha madrinha e eu estudei muito pouco; só até o terceiro ano, porque morávamos em roça, em fazenda e não tinha condições de estudar, mas gostava e queria estudar... estou aqui lutando mais ele [um neto]; coloquei ele na escola; coloquei até minha altura... não estudei porque não tive oportunidade, mas meus filhos o que eu tivesse eu ensinaria, então eu colocava para aprender que é a melhor coisa.

Suas experiências pessoais e subjetivas foram capazes de lhe ensinar que o acesso à leitura tem vários caminhos, sendo uma estrada de mão dupla, onde aprendemos a interpretar a leitura como ela se apresenta para cada um de nós, mas também nos deixamos interpretar por ela, à medida que nos dispomos ir mais além do grafado, do escrito. Essa coragem de nossa participante em estar atenta ao que faz parte de seu modo de viver, de sua cultura e de valores que compreende como necessários para a formação do ser humano que deve contar com a singularidade própria de cada um.

Essa narrativa que nos conta nossa participante é mais que interpretação de acontecimentos vividos; é ler e compreender as mensagens que estes sinais nos tramitem, ou como nos diria Moacir Gadotti (2000, p. 20): “ler é ver o que está escrito, interpretar por meio da leitura, decifrar, compreender o que está escondido por um sinal exterior, descobrir, tomar conhecimento do texto da leitura”.

O letramento de nossa participante, bem como o acesso à leitura e a escrita dela e dos demais participantes desta pesquisa, revelam ainda que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio do letramento que todos nós nos comunicamos, tendo acesso a informações expressas e defendendo pontos de vista; partilhando ou construindo visões de mundo e produzindo conhecimentos que nos tornam sujeitos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita que demarcam nossas identidades e recorrem a nossas memórias para determinar nossos processos de aprendizagens e conquistas adquiridas ao longo de nossas vidas.

EM BUSCA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de algumas narrativas até aqui apresentadas, foi possível perceber que idosos e idosas socialmente subalternizados, transparecem o sentimento de que o fato de não ter tido acesso regular à escola ou de não saber ler, escrever ou saber muito pouco, pode ser considerado como um sujeito inferior ou mesmo como alguém de “menor valor” socialmente, segundo suas próprias impressões.

Para os idosos desta pesquisa, a escola é vista como o espaço de renovação, de expectativas e de aprendizagens, distantes, mas memoráveis. Na escola, eles esperariam adquirir o letramento capaz de lhes permitir ler, conhecer e adentrar em outros espaços, em outros mundos, projetando outros sonhos, simples para alguns, mas, para eles, aprender a ler e escrever significaria ganhar autonomia. Ser um idoso independente. Na opinião de alguns deles, seria envelhecer aprendendo; envelhecer conquistando direitos e cidadania, envelhecer lendo e escrevendo. Seria o sonho de ir ao mercado e poder realizar

compras, colocar no papel as anotações cotidianas. Enfim, atender às mais diversas necessidades da escrita nas suas funções sociais.

As perguntas feitas através das entrevistas semiestruturadas viabilizaram adentrarmos mais eficazmente nas memórias, talvez esquecidas ou guardadas como tesouros de sabedoria e ensinamento. Elas revelaram a importância de ser criança, brincar, aprender as tarefas domésticas, da lavoura, mas nunca deixar de sonhar em ir à escola, aprender a ler e a escrever como forma de um dia poder vislumbrar uma história diferente da qual havia experienciado. Esses momentos ressignificaram suas narrativas, trazendo emoções, lembranças e memórias de um tempo que parece não ter passado.

Assim, as memórias e letramentos que narram a vida dos idosos representam um conjunto de vozes que ecoam em nosso presente como reflexo de um passado que não se cansa em ser representado como histórias de vida e batalhas incansáveis construídas ao longo de caminhos e letramentos diversos para ser um idoso letrado. Sujeitos que desejam tão somente sentir-se parte de uma comunidade que lê, escreve e vê a vida a partir de uma lógica letrada, mas que não ignoram os múltiplos saberes construídos e consolidados que demarcam nossa sociedade, revelando vozes antes silenciadas e que agora se apresentam como participantes legítimos desses mesmos espaços e lugares de fala.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. M. L. de. Memória e Família. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Práticas de letramento. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 1994. p. 26.
- BOBBIO, N. *O tempo da memória: de senectudes e outros escritos autobiográficos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BRANDÃO, V. M. A. T.; MERCADANTE, E. F. *Envelhecimento ou longevidade?*. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Questões Fundamentais do Ser Humano).
- CAMPEDELLI, M. A. *A identidade do velho no mundo contemporâneo*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 1997. p. 283-350. (Culturas híbridas, poderes oblíquos – estratégias).
- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. Baskerville: Taylor & Francis, 2000.
- GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the 19th century*. New Jersey: Transaction Publishers, 1991.
- GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (ed.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 222-224.
- GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na Área da Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2000.
- IZQUIERDO, I. *Questões sobre memória*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- KLEIMAN, Â. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Â. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: Mercado da Letras, 2001.
- LUKE, A. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). *Literacy in society*. New York: Longman, 1996. p. 308-338.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando o oral e o escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 32-36.
- MCKAY, S. L. Literacy and Literacies. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press, 2001. p. 421-445.
- OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39 n. 1, p. 13-37, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/111579/109656/201293>. Acesso em: 20 jan. 2021.

POLLAK, M. Memória e identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOUZA, P. P.; MASSI, G. A. A.; RIBAS, Â. Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 589-600, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/DMRNJ4yvM9pVGXnNYfGLWPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

STREET, V. B. *Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

TORQUATO, R; MASSI, G.; SANTANA, A. P. Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 89-98, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kC5JhDKzc3zD7BZD9vPsrBy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 de ago. 2021.

CAPÍTULO 7

CÍRCULOS DE LEITURA E NARRATIVA NAS BIBLIOTECAS ITINERANTES

Gêneros discursivos e letramentos
interculturais

Marcus Vinicius Conceição Pereira

INTRODUÇÃO

Este texto pretende discutir sobre as contribuições das abordagens interculturais nos círculos de leitura e narrativa implementadas por bibliotecas móveis e itinerantes brasileiras. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender a relevância do ativismo sociocultural realizado por educadores pertencentes a cenários sociais de participação comunitária pública e privada. Propomos, neste capítulo, traçar um olhar mais apurado em relação às implicações linguísticas, culturais e epistêmicas existentes nas ações desses atores sociais.

Partindo da compreensão dos estudos dos gêneros discursivos como ação social (MILLER, 1984), investigamos a adoção discursiva-epistêmica dos educadores, a partir das ações de letramento crítico intercultural (WALSH, 2010) utilizadas nas intervenções performativas, que estabelecem diálogos contextuais situados com as realidades locais do sujeito leitor-narrativo. Destacamos, ainda, a importância dos estudos dos gêneros discursivos como construtores textuais e sociais tipificadores de conjuntos, sistemas e atividades ligadas aos gêneros como categoria instável sob o viés de cunho etnográfico. (BAZERMAN, 2006b)

O presente capítulo objetiva descrever e analisar as bibliotecas móveis e itinerantes como uma possibilidade concreta de exercício da participação democrática ao acesso à leitura, contribuindo, dessa forma, na diminuição da distância entre leitor e livro, proporcionando assim, o aumento significativo da proficiência dos leitores a partir do estímulo, hábito e mobilização contínua da leitura e narração do sistema-mundo.

A metodologia utilizada aposta no caráter qualitativo da pesquisa em ciências humanas, mediante o estudo da pesquisa narrativa aplicado às abordagens de leitura e narrativa empregadas nas bibliotecas itinerantes no país. Para isso, parte-se do entendimento de que a pesquisa narrativa (HINCHMAN; HINCHMAN, 1997) serve como um aporte metodológico de investigação desse estudo, em que as histórias de vida, voz dos participantes, narrativas orais e escritas presentes nesses círculos de leitura serão os principais processos de significação estudados.

Como observa Bakhtin (2010), não se pode compreender os gêneros discursivos independente da realidade social, conjuntamente às atividades humanas que interagem ao uso da língua, que se efetivam pelos enunciados orais e escritos, emanados por integrantes de uma ou de outra esfera social da atividade humana. Por fim, compreendemos que os gêneros discursivos coexistem com realidades de mundo, contextos culturais e apropriações linguísticas e, quando acionados por um propósito discursivo, promovem transformações existenciais de significação.

CÍRCULOS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS MÓVEIS: BIBLIOTECA EM RODA

Considerando, dentre muitas, as diversas conceituações de círculos de leitura e narrativa, em voga, aderimos à noção dos Círculos Epistemológicos de Freire nos Círculos de Cultura (FREIRE, 1983), por acreditarmos na dimensão participativa e dialógica proposta pelo educador:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (FREIRE, 1967, p. 7)

Em consonância com Freire, consideramos os círculos de leitura e narrativa como comunidades discursivas de leitores-narradores que, uma vez reunidos, compartilham experiências de vida e do mundo por diálogos participativos. Esses diálogos entre essas comunidades discursivas de leitores-narradores e os modos de existência representados nas escolhas temáticas nas leituras e nas narrativas partilhadas nos círculos retratam, oportunamente, a presença de fronteiras e horizontes culturais propícios ao estímulo de ações participativas comunitárias, entendimento das diferenças e redescoberta de identidades.

Além disso, enfrentamos de forma epistemologicamente crítica, as divisas e concepções metodológicas que margeiam espaços, lugares e instituições de prestígio que definem e estipulam modos, formas e locais de consagração

de aprendizado da leitura e narratividade. No nosso entendimento, as bibliotecas itinerantes propõem um exercício de flexibilização de domínios territoriais, metodológicos e simbólicos. A leitura e narrativa itinerante é uma abordagem culturalmente movente, fluída e permeável¹ por opção de seus atores-formadores.

De acordo com os estudos de Barth (1998, p. 200), acreditamos que é preciso compreender as inter-relações sociais e culturais em diversos grupos étnicos representados nas comunidades leitoras-narrativas participantes dos projetos das bibliotecas itinerantes citadas neste capítulo, a partir do “vínculo positivo que liga vários grupos étnicos em um sistema social englobante que depende da complementariedade dos grupos, no que concerne a certos traços das suas características culturais”.

Segundo Bazerman (2006a), os atos de letramento se valem e têm consequências no modo como nós e outros agimos e interagimos no mundo. Dessa forma, os atos de letramento valem-se e têm consequências no modo como nós evocamos a imaginação e significados em cada um. Frente a isso, compreendemos que a formação e adesão aos Círculos de Leitura e Narrativa por um dado grupo de educadores e comunidade, em prol de uma dada coletividade, sinaliza, antes de tudo, o intenso e dinâmico anseio de mediação sociocultural de situações-limite enfrentadas por estes agrupamentos sociais, em que, a busca de soluções, alternativas e superação de graves questões político-sociais se expressam na esfera da linguagem cotidiana.

Nessa direção, destacamos, neste capítulo, o ressurgimento dinâmico e propositivo de atores, instituições e organizações sociais, que, a partir da utilização das bibliotecas móveis em espaços públicos e privados no território nacional, possibilitam que textos orais e escritos ganhem um fazer-sentido social (MILLER, 1984) na vida cotidiana de leitores destituídos do direito a ler, escrever e narrar as suas histórias particulares e reais.

1 Apropriamo-nos das noções de Poutignat e Streiff-Fenart (1998) ao definir o sentido de fronteiras étnicas a não existência de barreiras territoriais nos estudos de etnicidade de Fredrick Barth (1998). Transpomos o conceito para a aplicação metodológica e ao ativismo cultural empreendido por educadores, formadores e ativistas (atores, agitadores e agentes culturais) ao analisarmos ações e abordagens realizadas por eles nas bibliotecas itinerantes escolhidas neste estudo.

Dentre as inúmeras atividades sócio leitoras existentes no país, a iniciativa das bibliotecas itinerantes tem despertado atenção especial no que tange ao estímulo à leitura mais aproximada de leitores com pouco ou quase nenhum acesso a livros ou qualquer instalação de acesso à leitura. Genericamente, pode-se dizer que, em grande parte do país, as bibliotecas móveis itinerantes exercem uma função social de estímulo à leitura, além de oferecer espaços de desenvolvimento à alfabetização e ao letramento, possibilitando a convivência e a qualidade de vida das comunidades:

Sob essa ótica, as bibliotecas itinerantes (BI) ou bibliotecas volantes (BV), aquelas que viajam ou percorrem caminhos distintos, aparecem como opções de ações extensionistas. Através de sua mobilidade, andam por variados itinerários, em busca de suprir as demandas informacionais de comunidades sem acesso ao conhecimento, devido as distâncias consideráveis dos centros urbanos. Em sua essência, visam informar e incentivar o gosto pela leitura, além de amenizar a carência de bibliotecas fixas. (ARAÚJO; BRASILILINO, 2012, p. 2)

A esse respeito cabe considerar que o *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as bibliotecas públicas 1994* (1994) referente à biblioteca pública nos traz sinalizações importantes sobre as principais missões da biblioteca pública relacionadas com o sistema educacional, os eixos de ação alfabetização-letramento e os propósitos culturais. O documento em questão, indica as missões-chave centrais destinadas as bibliotecas públicas recomendando, desde as políticas de criação, apoio e fortalecimento dos hábitos de leitura em crianças, na primeira infância, até a autoformação em diversos níveis educacionais formais e informais.

Não é difícil encontrar causas para a defesa da utilização de bibliotecas itinerantes por educadores envolvidos em ações de alfabetização e letramento em comunidades vulneráveis. No entanto, há sérios motivos para a implementação dessa modalidade de biblioteca pública, pois a inserção dos formadores nas comunidades não segue o modelo pedagógico de aplicação de atividades da escola tradicional. O essencial, portanto, é criar condições para atração de leitores que vivenciem a leitura de forma próxima, contextualizada e ativa.

Paralelamente a essas recomendações, o manifesto enfatiza que as bibliotecas públicas promovam a gestão do conhecimento da herança cultural, correlacionando-as às artes e inovações científicas, ao estímulo à diversidade cultural e ao diálogo intercultural, à segurança ao acesso a leitores cidadãos nos diversos tipos de informação local, além do apoio efetivo às tradições orais.

A Biblioteca Livro em Roda faz parte de um projeto de biblioteca itinerante pertencente a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Cosmo de Santana, localizada no município do Conde, Estado da Paraíba. O projeto é focado numa comunidade rural e busca formar educandos com uma perspectiva crítica e participativa para a sociedade a partir da leitura. De acordo com Silva e Silva (2005, p. 6): “o Projeto Biblioteca Livro em Roda estimula a formação de leitores e de cidadãos [...] através das práticas informacionais de leitura, oportunizando ao aprendente a interagir com o texto, gerando ideias e conhecimento”.

Pensamos a interação entre textos, educadores, narrativas e a comunidade envolvida baseando-nos na figura do leitor autônomo. A autonomia leitora possibilitará um maior grau de participação democrática ao acesso à leitura, contribuindo, dessa forma, na diminuição da distância entre leitor e livro, proporcionando assim, o aumento significativo da proficiência dos leitores a partir do estímulo, hábito e mobilização contínua da leitura correlacionadas às abordagens de gêneros discursivos coerentes com a realidade sociocultural desses sujeitos, tornando a iniciativa dessa comunidade uma ação de letramento social:

A interação entre a leitura e o contexto dos usuários no Projeto Biblioteca Livro em Roda é feita pelas promotoras de leitura, profissionais habilitados e capacitados pela disseminação de inúmeras leituras, de relacioná-las com a história, experiências e circunstâncias de vida dos leitores e de proporcionar melhorias significativas no processo ensino-aprendizagem dos educandos. (ALBUQUERQUE; RAMALHO, 2007, p. 3)

Impõe-se, portanto, a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a contribuição das bibliotecas itinerantes em grande parte do território brasileiro. Infelizmente, ainda persistem algumas práticas que dificultam a

formulação de políticas públicas efetivas que, ao lado de programas de formação de professores e letramentos, contribuiriam de maneira contundente na reversão do quadro de baixo aproveitamento sócio leitor no país. Muitos acreditam ser evidente a necessidade de melhoria dos baixos índices de proficiência e capacidade leitora dos estudantes, em especial, nos espaços formais de aprendizagem. No entanto, grande parte deste contingente reside em periferias, áreas rurais ou de perímetro urbano, em que o acesso aos livros inexistente. Entendemos que, diante dessa realidade, o país, por possuir imensas dimensões geográficas deve incorporar as bibliotecas móveis nas ações de letramento social.

MODALIDADES DE BIBLIOTECAS MÓVEIS E LETRAMENTOS ITINERANTES

Procuramos, neste trabalho, identificar algumas das mais variadas modalidades de bibliotecas móveis em atividade no país, desconhecidas, em grande parte, da população como um todo. Também é notável apreciarmos a multiplicidade de trabalhos de letramentos associados à cultura em perspectivas que privilegiam o interculturalismo nas expressões artísticas presentes nestes espaços de leitura e narrativa.

Embora faltem pesquisas sobre a real variedade e aplicações pedagógicas no âmbito da leitura pelas bibliotecas itinerantes nos Estados brasileiros, recuperamos as principais modalidades adotadas por formadores e desenvolvedores de bibliotecas. A partir da concepção de biblioteca itinerante perseguida por (SILVA; SILVA; RODRIGUES, 2018), traremos, inicialmente, modelos usuais, ao lado de modelos inusitados dessas bibliotecas aplicadas nas ações de formadores de leitores ativos.

O primeiro deles é a bibliocicleta, composta por um “modelo na parte detrás de uma bicicleta presente em locais públicos para distribuição dos livros em praças públicas, escolas ou estádios de esportes” (SILVA; GOMES; SALES, 2018, p. 25-26), revelando-se como uma alternativa de acessibilidade e democratização do livro de forma versátil, fluente e conectada.

Nesse mesmo caminho, destacamos uma iniciativa semelhante a essa, sob duas rodas: a bicicleteca. Segundo o *blog* Movimento Bicicleteca (2011),² a bicicleteca é uma biblioteca itinerante, um movimento independente existente em diversas comunidades brasileiras para levar a leitura até as pessoas sem acesso a biblioteca, as quais, utilizam a bicicleta como veículo para o transporte de livros.

O segundo modelo, inspira-se num dos modelos mais difundidos e popularmente bem conhecido: o ônibus biblioteca. Registramos a grande importância desta modalidade pelas seguintes razões: i) possibilita a inclusão social por projetos de incentivo e formação de leitores; ii) supre a demanda das instalações físicas em comunidades distantes, em que a ausência das bibliotecas é um fator de exclusão de leitores (usuários); iii) oferece maior mobilidade territorial, pois alcançam leitores em regiões de difícil acesso, nos quais, o Poder Público, ainda, não exerceu de forma efetiva a sua função socioeconômica.

O terceiro modelo se configura no barco-navio que, como a biblioteca ônibus, oferece grande mobilidade nas ações de leitura e narrativa com crianças. O Instituto Ler Para Crescer na Amazônia (ILPCA), localizado no Estado do Amazonas, cidade de Manaus, no seu barco-biblioteca, realiza atividades de leitura ativa com crianças de diversas idades.

Destacamos, entre outros modelos de (BI), o sistema de bibliotecas volantes do SESC que, por iniciativa do setor privado, realiza ações em bibliotecas móveis nos estados brasileiros, proporcionando o acesso direto ao acervo bibliográfico disponibilizado aos usuários e comunidades. De acordo com Correia e Aguiar (2018), o projeto de bibliotecas volantes do SESC se caracteriza por uma biblioteca móvel projetada sobre um caminhão, que proporciona o acesso ao objeto livro e à leitura. Além das bibliotecas volantes, o SESC é uma instituição de âmbito escolar privado que, em 2005, lançou o Projeto BiblioSesc. Nesse projeto, as bibliotecas móveis são disponibilizadas nas capitais brasileiras, em comunidades distantes, em 270 localidades diferentes.

² Vide endereço em: <https://bicicletecas.wordpress.com>.

Dentre os modelos inusitados destacamos o *BookCrossing* que se caracteriza por ser uma modalidade de biblioteca móvel, que consiste na “prática de expor livros em lugares públicos, em que os leitores reconheçam as obras e possam encontrá-las”. (SILVA, GOMES; SALES, 2018, p. 17) Assim, os livros poderão ser encontrados livremente e o compartilhamento deles poderá ser etiquetado numa plataforma de usuários por toda uma comunidade global de leitores.

A biblioburro é uma iniciativa de Luis Soriano, um professor de literatura espanhola, residente na cidade de La Glória, Colômbia, que tem a intenção de possibilitar o acesso à leitura às comunidades rurais e vulneráveis. Notabilizada, a iniciativa despertou o interesse em outros formadores pelo mundo, a exemplo da Biblioteca-Burro Móvil, criada pelo cidadão etíope Yohannes Gebregeorgis, na Etiópia. (SILVA; GOMES; SALES, 2018) Como vimos, a ação propositiva em prol da leitura abre caminho a soluções educativas, que estabelecem novos dimensionamentos do convívio, aprendizagem e descoberta de espaços educativos. Acompanhando essa noção, aproximamo-nos de Street (2014, p. 130) quando, esse autor alude sobre a institucionalização do letramento:

A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço ‘cotidiano’ para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído.

De igual modo, convencemo-nos de que as iniciativas educativas leitoras dos atores-formadores estabelecem novas experimentações sobre o letramento em relação aos modelos de educação e letramentos dominantes, pois ao proporem ações inusitadas em espaços públicos comunitários rompem com padrões de institucionalização, que pelos regramentos sociais, limitam a experiência da leitura no processo de ensino aprendizagem inicial de aprendentes.

GÊNEROS DISCURSIVOS, NARRATIVAS E LEITURAS INTERCULTURAIS

A diversidade de gêneros discursivos presentes nas abordagens de leitura e narrativa desenvolvidas nas bibliotecas itinerantes, exigem, necessariamente, da nossa parte, a análise mais detida sobre a inserção, apropriação e utilização desses gêneros por formadores e educadores. A esse respeito, cabe considerar a noção sobre gêneros de Marcuschi (2008), que compreende os gêneros como uma noção cotidiana pautada por falantes, caracterizada por situações rotineiras compartilhadas de um saber social comum entre eles.

É oportuno lembrar, ainda, para futuras reflexões, que as temáticas escolhidas nas bibliotecas convergem, em muitas ocasiões, pontualmente, em horizontes culturais multiétnicos presentes nas comunidades ligadas aos círculos de leitura e narrativa. Torna-se, então, relevante uma política de formulação, implementação e difusão dessas bibliotecas, pois o trabalho itinerante realizado por elas favorece o acionamento integrativo de grupos culturais, que, uma vez afastados dos centros metropolitanos, precisam receber uma educação que contemple a realidade cultural e social do lugar em que identificam como lar e não apenas uma moradia.

Salienta-se, assim, que o Projeto Biblioteca Livro em Roda (PBLR) insere a leitura como mobilizador da ação social na comunidade escolar em um assentamento rural, proporcionando a abertura ao conhecimento de mundo dos leitores cidadãos. Retomamos, aqui, a consagrada noção de gêneros de Schneuwly e Dolz (1994 apud KOCH; ELIAS, 2010), ao tratar sobre a concepção da ação centrada em gêneros do texto,³ com a intenção de utilizá-los para mediar situações de atividades situadas em uma dada realidade. Schneuwly (1994 apud KOCH; ELIAS, 2010, p. 61) compreende que:

3 Diante da variedade de atividades e textos utilizados nas bibliotecas itinerantes, permutamos, neste capítulo, a expressão “gênero textual” ou a “expressão “gênero (do) discurso/discursivo”, ou ainda, “gênero do texto”. As classificações adotadas são pautadas por critérios flexíveis, abertos e diversificados conforme as ações realizadas pelos formadores nas instituições citadas.

O gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que o sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada.

Nesse contexto, não podemos deixar de constatar a importância da ação discursiva a partir do uso dos gêneros textuais nas atividades de mediação de sentido nas organizações e comunidades representadas nos projetos postos em prática em bibliotecas itinerantes. O poder semiótico dos gêneros de estabelecer traduções e negociações de sentido estabelecem os domínios de conhecimentos sociais necessários à autonomia, participação e pluralidade de expressões nas escolhas de repertórios dos livros e narrativas adotadas por formadores-educadores nas intervenções sociais itinerantes.

Diferentemente daquilo que se pensa usualmente, as bibliotecas itinerantes, contemporaneamente, acolhem, além de atividades diárias de leitura, abordagens de ensino-aprendizagem, assistência social e, em muitas delas, são elaborados projetos culturais baseados em ações sociais transformadoras na vida de comunidades narrativo-leitoras.

Nessa perspectiva, a biblioteca itinerante Livre.Ria desenvolve uma interação entre literatura, música, artes plásticas e atividades circenses propondo a inserção da leitura nos espaços urbanos da vida cotidiana. Nessa proposta, a Livre. Ria constrói uma teia de relações interculturais entre o mundo urbano de uma grande cidade brasileira (Rio de Janeiro/RJ) e o emaranhado de universos culturais dos subúrbios e periferias cariocas em torno da ideia de “invasão das cidades”⁴ em prol de espaços públicos vivos nos centros urbanos.

Desse modo, nesse novo modelo de entendimento de biblioteca itinerante, apresenta-se a proposição de atividades inspiradas em sessões de leitura ao ar livre, conexão entre a cultura urbana do centro e do eixo subúrbio-periferia por temáticas envoltas com a cultura e diversões locais dos usuários,

4 Resgatamos aqui, a ideia de uma ética hacker, pois a biblioteca em questão reelabora o conceito através da ideia de ocupação dos espaços públicos a partir de ações culturais que integrem a cena pública de forma interativa de acordo com Coleman (2012).

leituras dramáticas e contação de histórias. Em contraponto, diferentemente daquilo que se pensa usualmente sobre a constituição, utilidade e atribuição de uma biblioteca, ainda que, móvel, trazemos aqui, duas abordagens de bibliotecas móveis interculturais. Nesse veio, inserimos noções particulares sobre o uso dos gêneros para a constituição, entendimento e trocas de valores culturais assinalada por Walsh (2009, p. 25):

A concepção de interculturalidade crítica deve contemplar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos esses conhecimentos na sociedade.

Vale ainda observar que as soluções metodológicas empregadas pelas bibliotecas itinerantes em narrativas e leituras circulares ao modelar abordagens de leitura interativa-participativa entre as comunidades, educadores-formadores e leitores-narradores em função de temas culturais locais não contemplados nos currículos oficiais, lançam um olhar para um pródigo rompimento com os padrões esperados, em sequências metodológico-didáticas pré-definidas. Entendemos que a atual estruturação e modelo de atuação deve ser repensado no diapasão das iniciativas ilustradas neste estudo, pois a presente configuração institucional das bibliotecas públicas não reflete a pluralidade de expressões existentes no amplo arcabouço de matizes e matrizes étnicas, culturais e sociais nas cidades dos municípios e estados do país.

Tendo como fundamento a ação lúdica, a biblioteca A Barca das Letras percorre de modo itinerante regiões do interior do Estado do Amazonas e sertão nordestino. Com sede no Distrito Federal, nascida no Amapá, a Barca das Letras desenvolve o trabalho voluntariado associado à contação de histórias em círculos de leitura e narrativas. Pela participação social e doação de livros às comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, a biblioteca realiza diversos letramentos sócio interculturais nos seus encontros, utilizando, para isso, os contos, as lendas populares dos povos originários-tradicionais da região amazônica e sertão nordestino.

No centro das atividades da biblioteca são retratadas situações culturais do imaginário amazônico-nordestino, sobretudo, entre as comunidades interculturais, como exemplo, as comunidades do Boi Bumbá Lapichimcha (Ourém/PA), Quilombo Mocambo (Ourém/PA) e a aldeia indígena Itaputyr Tembê (Santa Luzia do Pará/PA). Compreendemos, a partir das reflexões de Mendes (2011), que a Língua Portuguesa pode se configurar como elemento de mediação cultural entre realidades de mundo particulares e equidistantes, muitas vezes, em territórios e fronteiras desiguais, como os ribeirinhos, quilombolas e indígenas nacionais. Novamente, apontamos a partir dos referenciais de Mendes (2011, p. 148) para noção de língua de mediação que acreditamos ser acionada, no exato instante da interação entre/intercultural nas leituras e escritas nessas comunidades:

O segundo plano representa o plano da interação (PI), que engloba os diferentes ambientes dentro dos quais alunos e professores podem viver as experiências comunicativas na/com a língua-cultura alvo. Esses ambientes para viver a comunicação podem ser de diferentes naturezas. A partir de gatilhos, que é como denomino os instrumentos potenciais a partir dos quais podem ocorrer a interação e a produção de sentidos [...], assim como, atividades lúdicas [...] e diversos tipos de vivências que possibilitem a criação de ambientes de confraternização, comunhão e troca de experiências entre/interculturais.

A partir das afirmações da autora traçamos pontos de reflexão em comum com a noção de mediação de sentidos e significados propostas por Bazerman (2006b) e a correlação dessas atividades dentro do que o autor denominou de sistema de gêneros. Entre os aspectos destacados, nos chama atenção, o envolvimento socioeducativo pelos textos refletidos na escolha dos gêneros postos em acionamento por mães-pais, arte-educadores, contadores de histórias, poetas, artistas circenses e humanos quase anônimos em prol de ler melhor o mundo.

Também é importante destacar o trabalho desenvolvido pela Biblioteca Multicultural Nasedouro, localizada em Olinda, Recife. Com um acervo itinerante, a biblioteca realiza a aproximação entre leitores e livros, construindo projetos a partir de redes sociais solidárias. Dentro desse enfoque, a Biblioteca

Multicultural Nascedouro realiza empréstimos de obras literárias, didáticas e científicas ao público comunitário.

O projeto, *Quem conta um conto, acrescenta um ponto para um futuro!*, destina-se ao incentivo e aumento da proficiência leitora por atividades de letramento multicultural. Inspirando-se em rodas de leitura, debates literários e apresentações de contadores de histórias, a Biblioteca Multicultural Nascedouro realiza, a partir das distintas escolhas de gênero, um amplo trabalho com as comunidades locais de mediação cultural.

Em outra vertente, a BMN desenvolve, conjuntamente com o Movimento Cultural Boca do Lixo, o projeto *Ouvir, Ler e Contar Histórias*, cujo enfoque se dirige a aplicação de um programa de formação baseado em práticas de escuta, leituras e contação de histórias para professores e pequenos leitores-narradores. Nesse programa, em parcerias com escolas, redes de apoio familiar e organizações sociais, os formadores ministram aulas sobre tradição oral, visando a formação de leitores iniciantes de seis a doze anos de idade.

Partindo-se do contexto e interação entre a comunidade, os educadores e os leitores-narradores atribuímos a utilização dos gêneros textuais nas interações mediadas orais e escritas semiprivadas. Bazerman (2006a, p. 127) observa que tais atividades com o texto estabelecem sentidos mediados:

Situar a atividade letrada em interações face a face é particularmente importante para a primeira aprendizagem de habilidades e práticas de leitura e da escrita. Pais e professores lendo para crianças, adultos guiando as mãos das crianças aprendendo as letras, famílias brincando de jogos do alfabeto, crianças lendo em voz alta na escola e em casa, aulas onde se discutem conjuntamente as leituras – tais interações imediatas envolvendo o texto escrito ajudam o aprendiz do letramento a entender como fazer sentido dentro do texto e como usá-lo para mediar a interação.

Por último, cabe destacarmos a pertinência das ações de interação, aprendizagem e letramento de crianças, dentro e fora de espaços escolares, especialmente, a mediação proposta a partir de textos orais ou escritos situados no cotidiano de comunidades vulneráveis no país. É necessário entender, portanto, que há uma estreita ligação entre a aprendizagem em ambientes informais e a construção de sentidos culturalmente relevantes em contextos

de vulnerabilidade social. Uma vez que se tenha clareza a respeito dos temas da cultura local que se deseja enfatizar, os educadores e formadores formulam as performances discursivas espelhadas nos gêneros discursivos postos em ação. Nessa perspectiva, salientamos a importância do envolvimento social na tomada e mudança de consciência em torno dos grandes desafios no ensino da leitura e escrita no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as bibliotecas itinerantes ocupam, em grande parte, poucos espaços públicos em todo país. A primeira tarefa deste estudo pretendeu demonstrar quão urgente, necessária e transformadora é a amplitude das ações destas bibliotecas, principalmente, quando associadas a abordagens relevantes, como no caso, os círculos de leitura e narrativa. É nesse sentido que direcionamos nossa atenção às epistemologias cunhadas por atores sociais engajados em propostas concretas e inovadoras de enfrentamento dos baixíssimos índices de estímulo a leitura.

Nota-se, entretanto, que o desconhecimento público e a falta de pesquisas/ desenvolvimentos de projetos nesta área, além da falta de percepção da relevância e impacto social que estas dinâmicas sociais podem proporcionar, ainda, são expressivos diante do quadro social atual sobre a leitura no país. Nesse entendimento, acreditamos que o uso da biblioteca é visto por alguns especialistas sob um ângulo de uma abordagem formal e institucionalmente protocolar. Embora desenvolvam funções das mais variadas em diversas comunidades brasileiras, as bibliotecas, até mesmo as itinerantes, são subutilizadas, transformando-se em depósitos para livros, sala de leituras compartilhadas com pessoas, objetos e propósitos de todas as espécies.

Pode-se dizer, então, que, em última análise, as ações de leitura e narrativa nas bibliotecas carecem de políticas mais definidas e pontuais para a crescente demanda de leitores com baixa proficiência leitora, dentro e fora de espaços formais e informais de aprendizagem. Isso significa que, os múltiplos recursos, usos e ações nas quais a moderna ciência da informação representadas em parte pelas bibliotecas, conjuntamente aos novos estudos e teorias

sobre leitura e escrita, nem sequer, no momento presente, foram exploradas de forma metodologicamente inteligente e estratégica.

Neste ponto, é importante lembrar sobre a presença de movimentos sociais, instituições de difusão, iniciação científica e fundações culturais de fomento à cultura/patrimônio que têm utilizado, de maneira prioritária, a articulação das bibliotecas com outros segmentos da sociedade. Em suma, precisamos, ainda, considerar que qualquer que sejam as intervenções propostas para criar a ampliação de bibliotecas itinerantes no território nacional será necessário, antes de tudo, reconhecer as identidades narrativas e leitoras existentes nas comunidades envolvidas nos projetos de letramento, que compreendemos como intervenções inter-relacionadas com a realidade de mundo das comunidades envolvidas nas ações propostas pelas organizações.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. M.; RAMALHO, F. A. Semeando leitura e colhendo leitores: o projeto “biblioteca livro em roda” disseminando informação junto aos alunos do ensino fundamental. *BibliOnline*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 1-28, 2007. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/16098>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- ARAÚJO, E. A.; BRASILILINO, F. N. Biblioteca Itinerante: um estudo de caso do Projeto BiblioSesc, da rede Sesc, como incentivo à leitura em uma escola na zona norte de Teresina (PI). *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/61990>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 185-227.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006a.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.
- BIBLIOTECAS itinerantes reinventam a forma de freqüentar bibliotecas no Brasil. *Blog Bicicloteca: um livro pode mudar a sua vida*, 1 out. 2011. Disponível em: <https://biciclotecas.wordpress.com/2011/10/01/hello-world/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- COLEMAN, E. G. *Coding Freedom: the Ethics and Aesthetics of Hacking*. [S. l.]: Princeton University Press, 2012.

- CORREIA, A. E. G. C.; AGUIAR, B. F. A. Bibliotecas itinerantes: instrumentos sociais de fomento à leitura e ascensão cultural. In: SILVA, A. L. G.; SILVA, J. J. C.; RODRIGUEZ, V. M. A. *Bibliotecas Itinerantes: livros libertos, leitura e empoderamento*. Salvador: Edufba, 2018. p. 243-244.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. K. Introduction. In: HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. K. (ed.). *Memory, identity, community: the idea of narrative in the human sciences*. New York: State University of New York, 1997. p. 13-30.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.
- MILLER, C. R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, [Washington, D.C.], v. 70, n. 2, p. 151-176, 1984.
- POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. In: BARTH, F. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 187-227.
- SILVA, A. K. A.; SILVA, D. H. Biblioteca itinerante “Livro em Roda”: a leitura como um exercício da cidadania rumo à Sociedade Aparente. *BibliOnline*, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/581>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- SILVA, A. L. G.; SILVA, J. J. C.; RODRIGUEZ, V. M. A. (org.). *Bibliotecas Itinerantes: livros libertos, leitura e empoderamento*. Salvador: Edufba, 2018.
- SILVA, J. J. C.; GOMES, A. R.; SALES, M. A. Bibliotecas itinerantes em diferentes experiências formativas. In: SILVA, A. L. G.; SILVA, J. J. C.; RODRIGUEZ, V. M. A. (org.). *Bibliotecas itinerantes: livros libertos, leitura e empoderamento*. Salvador: Edufba, 2018. p. 17-26.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO. *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as bibliotecas públicas 1994*. [S. l.: IFLA: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/schoolmanif.htm>. Acesso em: 19 abr. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalid crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

PARTE 2

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES,
ENSINO DE LÍNGUAS
E LINGUAGENS**

CAPÍTULO 8

PROFICI E ISF

O papel dos programas institucionais
para a formação pedagógica
do licenciando de Letras

João Vítor Almeida
Fernanda Mota Pereira

INTRODUÇÃO

O Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da UFBA (Profici) e o Núcleo de Línguas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) são programas institucionais protagonistas no processo de democratização do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na UFBA. Ambos os programas, o Profici, a nível local, criado em 2012, e o IsF, a nível federal, criado em 2012 como Inglês sem Fronteiras e renomeado, em 2014, como Idiomas sem Fronteiras, emergem da necessidade de elevar a proficiência linguística da comunidade universitária, bem como projetar as universidades no âmbito internacional, tendo em vista as propostas de internacionalização do ensino superior, como fomentadas pelo encerrado Ciências sem Fronteiras (CsF) e o atual Programa Institucional de Internacionalização (Capes/PrInt).

No caso do Profici, há a oferta de cursos de língua alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana, além de português como língua estrangeira. No caso do Núcleo de Línguas, no âmbito do Idiomas sem Fronteiras, da Universidade (NuLi/UFBA) que, atualmente está em fase de reconfiguração, eram ofertados cursos de inglês e alemão com objetivos específicos/acadêmicos, voltados à internacionalização da Universidade e à ampliação do acesso às línguas estrangeiras a públicos interessados em aprender o idioma para a finalidade mencionada ou mesmo em termos gerais. É importante frisar que, por serem gratuitos, esses programas contemplam pessoas que não teriam a oportunidade de aprender um idioma em um curso livre.

Embora algumas propostas de internacionalização do ensino superior, como o Ciências sem Fronteiras (CsF), não tenham abraçado diretamente cursos da área de Letras, Pereira (2018) pontua que a necessidade de capacitar linguisticamente os candidatos ao programa levou também à criação de políticas públicas voltadas à preparação dos professores de língua estrangeira. Com isso, houve ressonâncias das ações do CsF para o curso de Letras que, inclusive, se mantiveram mesmo depois do encerramento desse programa.

Além de oferecer cursos de língua estrangeira, esses programas institucionais servem a outro propósito: são laboratórios de formação docente, que visam suplementar a formação dos licenciandos de Letras, tanto ao

enriquecer seu arcabouço teórico em relação ao ensino crítico de língua estrangeira, quanto ao proporcionar experiências práticas, para os desafios e possibilidades em sala de aula. Os monitores, como são chamados os alunos de graduação e pós-graduação responsáveis por ministrar os cursos no Profici e os professores, no NuLi UFBA, participam de sessões semanais de formação docente, ministradas por professores do Instituto de Letras da UFBA, que atuam como coordenadores.

Este capítulo apresenta, em um primeiro momento, alguns princípios que orquestram a formação e a proposta de ensino no Profici e no NuLi UFBA, descortinando pressupostos teóricos e orientações didático-pedagógicas. Em um segundo momento, são relatadas experiências de ensino vivenciadas nesses programas institucionais, incluindo uma oportunidade em que a literatura figura como um dos recursos didáticos.

O PROFICI E O NUCLI UFBA EM SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES DE LETRAS

As sessões destinadas a questões didático-pedagógicas do Profici e do NuLi UFBA trazem uma contribuição inegável à formação dos licenciandos de Letras. Elas se preocupam em oferecer não somente bases teóricas, mas também uma perspectiva crítica e baseada no pensamento de educação democrática (HOOKS, 2003), reflexiva e pedagogicamente atualizada, sempre atenta às necessidades e anseios dos alunos. Por um lado, essas sessões de formação são responsáveis por fomentar os conhecimentos práticos da docência, como as discussões sobre metodologias de ensino de língua estrangeira, gestão da sala de aula, preparação de planos de aula, avaliação, apenas para citar alguns exemplos. Por outro, criam espaço para discussões mais profundas e filosóficas sobre a educação, como a integração linguística com temas socialmente relevantes, aspectos de justiça social e interculturalidade, ensino decolonial e a perspectiva de que os alunos estão no centro de sua aprendizagem linguística. Além disso, as sessões de formação desempenham um papel no desenvolvimento linguístico e intercultural dos professores,

tendo em vista que são ministradas na língua estrangeira e, no que tange ao inglês, participam de sessões de prática do idioma com assistentes de ensino estadunidenses (English Teaching Assistants), do programa Fulbright.

A importância dos referidos programas na formação dos licenciandos em Letras reside no fato de que, dentro da realidade da UFBA, os licenciandos se voltarem para as questões teórico-práticas do ensino de sua língua de estudo mais especificamente apenas nos dois últimos semestres da graduação, ao fazerem as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2. Eventualmente, alguns professores da instituição abrem o espaço das suas disciplinas para discussões voltadas ao ensino de língua estrangeira e desenvolvimento de planos de aula com base no conteúdo do curso. Entretanto, as duas disciplinas supracitadas são as que, mais especificamente, se destinam a reflexões sobre ensino. Sobre as especificidades dessas disciplinas, Pereira (2017, p. 157) comenta que:

No tocante à formação de professores nas disciplinas de Estágio Supervisionado, há uma ênfase no estudo de métodos, estratégias pedagógicas e assuntos afins que se destinam ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica. A ementa das disciplinas sinaliza para o ensino de habilidades, gerenciamento e planejamento de aulas, entre outros assuntos. O estágio propriamente dito é feito em escolas públicas, exceto em circunstâncias excepcionais.

Botelho (2017) pontua que essas disciplinas não são suficientes para contemplar toda a complexidade envolvida na formação do professor iniciante, seja por questões relacionadas à carga horária, ao papel do aluno-professor nas aulas práticas ou também na abrangência dos conteúdos trabalhados. A esse respeito, é importante frisar que disciplinas e outras ações voltadas à formação de professores sempre serão lacunares, porque incapazes de darem conta do complexo dinâmico que compõe a sala de aula. Nota-se, todavia, que a oportunidade de ter experiências em programas como os enfocados contribui para a formação desses futuros professores, que enfrentarão múltiplos cenários em sua prática docente fora da universidade também.

No que se refere ao Programa Especial de Monitoria de Inglês (Proemi) do Profici, apesar da existência de uma metodologia orientadora, a abordagem comunicativa, em que os alunos são convidados a praticar a língua que estão aprendendo, existe a possibilidade de usar em sala de aula outras abordagens e recursos, como a literatura e outras mídias. (SANTOS, 2016) Nas sessões de formação, por exemplo, discute-se, em tom de problematização, que, como método de ensino, não é comum que a abordagem comunicativa flerte com o uso de literatura em sala de aula, uma vez que esta, à primeira vista, não estimula diretamente a prática oral e ainda é associada ao método tradicional, de gramática e tradução, e a textos adaptados (não autênticos). Brun (2004, p. 82) substancia essa visão ao afirmar que “[...] as tentativas para desenvolver competências culturais ‘funcionais’ excluíram, por exemplo, o contato com textos literários na língua-alvo nas aulas em prol da utilização de documentos autênticos”. No entanto, admitindo-se que mesmo no seio da abordagem comunicativa, tanto os alunos quanto os professores adentram o mundo do *make believe* (faz-de-conta), a fim de atuarem em *role-plays*, entrevistas e interações, faz-se possível imaginar como a literatura como fonte, já que ela parte do mesmo campo do ficcional dessas atuações. (BRUN, 2004) As reflexões sobre o uso do literário no ensino de inglês fazem parte do escopo dos temas abordados em sessões de formação, sobretudo, as ministradas pela coordenação geral.

As contribuições da prática da leitura no ensino de língua estrangeira, contudo, não se encerram nos pontos supracitados. Segundo Patel e Jain (2005), a leitura é a habilidade mais proveitosa e importante para as pessoas, pois ler não é apenas uma atividade prazerosa, é também um meio de consolidar e ampliar o conhecimento de uma língua. Ademais, “[a] leitura é muito necessária para expandir a mente e compreender a cultura estrangeira”.¹ (PATEL; JAIN, 2005, p. 114, tradução nossa) Então, em complemento aos benefícios da dimensão comunicativa, a literatura serve como ponte de acesso a diferentes realidades e permite ao leitor se confrontar com narrativas

1 Texto original: “Reading is very necessary to widen the mind and gain an understanding of the foreign culture”.

análogas e díspares à sua própria. Através dessa sensibilização, o educando tem a possibilidade de trabalhar com competências e habilidades que focam em pontos além da língua estrangeira que está estudando, como a compreensão de aspectos culturais de diferentes povos e das teias de poder que entrelaçam múltiplos aspectos identitários na sociedade. Dentro desta perspectiva, percebe-se que a prática da leitura perpassa o desenvolvimento da competência linguística, da perspectiva lexical e estrutural da língua e toca na competência social, humanística e cultural dos alunos. (PEREIRA, 2017) É possível, assim, pensar o uso da literatura como ferramenta facilitadora das habilidades produtivas, impulsionando discussões significativas, socialmente relevantes e promovendo o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (PEREIRA, 2017), características que são caras ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Em relação ao NuLi UFBA, voltado às questões de ensino de língua estrangeira para objetivos específicos, alunos, professores e coordenadores se envolvem, por exemplo, na criação de materiais didáticos e cursos preparatórios de testes de proficiência, compreensão e produção de aulas e palestras, debates, escrita de textos acadêmicos, entre outros. Para a criação destes, faz-se necessário o envolvimento direto com as turmas e a identificação dos seus objetivos e motivações, prática diretamente alinhada ao pensamento de Paulo Freire, bell hooks² e ao parâmetro da particularidade, proposto por Kumaravadivelu (2003). Esses pensadores pregam que o ensino democrático deve surgir a partir do envolvimento dos educadores e educandos, bem como do seu contexto social, político e econômico. Sendo assim, as sessões de formação se voltaram, por exemplo, à criação de materiais didáticos de forma a permitir uma estratégia pedagógica lúdica, centrada nos estudantes e almejando desenvolver sua autonomia.

Esses programas, no entanto, não encerram sua participação nesses objetivos, tendo em vista que estes não promovem apenas o domínio do idioma.

2 O pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins, bell hooks, é uma homenagem a sua bisavó e é escrito todo em minúsculas por desejo desta, para evidenciar a substância do seu trabalho e não sua identidade.

Pela influência de pensadores como Freire, Giroux e hooks, instiga Pereira (2018, p. 71) que os estudantes “tenham uma percepção crítica acerca do que podem alcançar através desse idioma e, acima disso, do que podem ajudar a sociedade a atingir mediante o conhecimento de si e do outro”. Assim, os estudantes aprendem também a se posicionar criticamente, através do idioma, no mundo que os cercam, expandindo a sua cidadania de um ponto local para uma perspectiva global. Isso evoca a importância de pensar o ensino de inglês numa perspectiva decolonial e atenta ao imperialismo linguístico e ao *soft power* de países anglófonos, principalmente pertencentes ao *Inner Circle*. (KACHRU, 1992) O círculo interno dos países falantes de inglês, como o Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, que concentram poder, riquezas e destaque na esfera internacional, tem esse idioma como primeira língua e, tradicionalmente, preconiza certa normatividade linguística.

Deste modo, constata-se que as contribuições de pensadores como Kumaravadivelu (2003, 2006) atravessam transversalmente o panorama pedagógico delineado por esses programas. Este, ao perceber que um único método não é capaz de abarcar todas as necessidades e particularidades dos aprendizes, propõe uma alternativa ao método: a pedagogia do pós-método, que engloba parâmetros e uma série de macroestratégias para balizar o ensino de língua estrangeira. Na prática, segundo Pereira (2018, p. 68), estes princípios, em confluência com a pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (2003, 2006) e o Modelo Experiencial ou Construtivista segundo David Nunan (1999, p. 68), traduzem-se como “a importância dada ao conhecimento prévio dos aprendizes, o desenvolvimento de sua autonomia, a competência de negociação de significado, o aprendizado de habilidades de forma integrada e o olhar crítico em relação à relevância social do que é ensinado”.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROFICI E NO NUCLI UFBA

A partir das reflexões sobre o uso da literatura em sala de aula de língua estrangeira erigidas nas sessões de formação no Profici, desenvolveu-se em 2017, neste programa, um projeto que visava o ensino de língua estrangeira através da literatura policial. Os resultados do projeto foram apresentados no XI Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (Sepesq) daquele ano. A ideia da inserção deste nas aulas do Profici surgiu a partir da proposta de reinvenção dos mecanismos avaliativos aplicados no curso. Como forma de se adaptar a um modelo mais comunicativo e se afastar do engessamento de uma prova final, optou-se pelo estabelecimento de avaliações processuais, centradas nos alunos. (FENGYING, 2003) Desta forma, a literatura serviu como elemento motivador da produção escrita destes, além de potencializar o aprendizado de vocabulário, de expressões e estruturas linguísticas.

Aproveitando a oportunidade de ensinar língua inglesa por meio da literatura, o método de interação entre os alunos foi também adaptado. Como forma de ampliar e expandir os espaços de aprendizado de uma língua estrangeira para além da sala de aula, durante os horários estabelecidos, foram propostos alguns encontros semanais entre o monitor e os alunos, utilizando uma plataforma de mensagens instantâneas. Essa modalidade foi escolhida, primeiramente, por sua facilidade. Atualmente, as pessoas estão sempre conectadas, compartilhando e recebendo informações nas redes sociais. Com a praticidade que o celular oferece, os alunos encontram-se a um *click* de distância de praticar o idioma, seja no ônibus, a caminho da aula, na academia ou em um momento livre durante o fim de semana. Além disso, o ambiente de discussão em uma plataforma de mensagens instantâneas se assemelha muito mais a uma conversa do que outras plataformas mais comuns no âmbito do ensino a distância, como o Facebook, os *blogs* e fóruns. Nessas plataformas, as interações ocorrem, geralmente, por meio de *posts*, entradas e comentários. Por isso, os usuários terminam postando, de uma só vez, suas impressões e opiniões, deixando a discussão engessada, fechada e sem uma troca enriquecedora. Já no aplicativo, as mensagens são mais curtas,

as interações são mais dinâmicas e constantes. Além disso, os alunos têm a chance de comentar diretamente as ideias e deduções dos outros, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

A partir de interações síncronas a distância, que visavam criar espaços de diálogo para “cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças”. (HOOKS, 2013, p. 174) No ambiente virtual, traçaram-se caminhos dedutivos a fim de explorar o texto literário através da criatividade e da discussão de temas socialmente relevantes que atravessavam as histórias. Afinal, faz-se necessário que, pensando nas palavras de Freire (1974, p. 98), se proponha um conjunto de textos motivadores que tangenciem conteúdos para além deles:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos- educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para este trabalho, a história de detetive foi escolhida como forma de aguçar e motivar os alunos a buscarem o aprendizado de língua inglesa de forma mais autônoma, criativa e usando estratégias não convencionais, a exemplo do pensamento investigativo. Os textos literários policiais escolhidos para compor esta pesquisa, para fomentar as discussões a distância e representar essa abordagem de ensino multidisciplinar, são contos do escritor britânico Arthur Conan Doyle. Esse notável e prolífico romancista inglês deu vida a um dos maiores e mais conhecidos detetives da literatura policial: Sherlock Holmes. Sua obra é composta por quatro romances e mais de cinquenta contos que relatam as aventuras e memórias de Holmes e seu colega, Dr. John Watson. A maioria das suas histórias são escritas no estilo *Whodunit* (quem é o culpado, em português), o que convida os leitores a investigar e elucidar os mistérios no encaixe do protagonista da trama. Desse universo,

três contos foram escolhidos para compor o projeto. No primeiro conto,³ *The Blue Carbuncle*, Holmes precisa desvendar um roubo. Depois de receber a missão de encontrar o dono de um chapéu e de um ganso, ele descobre que dentro deste estava escondida uma valiosa joia, pertencente à realeza britânica. O segundo conto, *A Case of Identity*, relata o caso de Mary Sutherland, que busca ajuda de Holmes depois de seu noivo desaparecer no dia do casamento. O último conto, *The Yellow Face*, narra as desconfianças de Grant Munro, que acredita que sua esposa esteja traindo-o, depois de vê-la saindo, às escondidas, de uma casa na sua vizinhança. Seguindo as pistas deixadas nos contos, os alunos das turmas 4, 5 e 6 do nível intermediário 2 do semestre 2017.2 foram convidados a analisar algumas passagens e, em seus respectivos grupos, debater, de forma virtual, sobre a narrativa, os personagens, os suspeitos, além de elaborar deduções sobre os eventos que levaram ao mistério e de propor desfechos para as histórias.

A partir de interações síncronas, os alunos percorreram conjuntamente os caminhos de dedução, perfazendo os mesmos passos de um detetive, uma vez que estes partilham de elementos em comum, como a investigação, a resolução de problemas e a inferência crítica do que está sendo apresentado diante deles. Similar a estes processos são os modelos de ensino de língua estrangeira, a partir dos quais encontramos duas correntes principais: *Deductive and Inductive Instruction*. (PATEL; JAIN, 2005) A primeira, Instrução Dedutiva, apesar do nome, implica em uma aula centrada inteiramente no professor e em suas explicações, através da explanação dos pontos mais importantes (geralmente gramática) e de sua respectiva reprodução, vazia de sentido e vivência. Por outro lado, a segunda privilegia um ensino voltado às capacidades de percepção dos alunos e estes, através do contato com a própria língua, percebem, de forma natural e simbólica, os conceitos que estão sendo passados. Assim, o uso da literatura como forma de ensino, aqui proposto, se alinha ao segundo modelo, aproximando os alunos à figura do detetive e funcionando como um incentivo a mais em seu percurso, em que se espera motivá-los ao promover o aprofundamento em narrativas autênticas e instigantes.

3 Os contos fazem parte da obra *The Adventures of Sherlock Holmes* (1995).

A experiência de ensino através desses textos consistiu em algumas etapas que serão descritas aqui. Durante dois momentos pré-estabelecidos, os estudantes se reuniram no espaço virtual, tendo lido apenas uma parte de cada conto, para responder a determinadas questões sobre a narrativa. No total, houve três turmas e cada uma delas ficou responsável por um conto (*The Blue Carbuncle*, *A Case of Identity* e *The Yellow Face*). No primeiro momento, os alunos foram indagados sobre como tinham se sentido ao lerem os trechos, quais tinham sido as impressões, sentimentos e sensações. Para a primeira parte dos contos, os alunos assumiram o papel de detetives, analisando as deduções do investigador, as ações dos suspeitos e das vítimas e o desencadeamento de eventos que levaram ao impasse, de forma a descobrir quem eram os culpados, entender as razões subjacentes a determinadas atitudes e tecer, em conjunto, a teia de possíveis desfechos. Para a segunda parte dos contos, quando os culpados já tinham sido revelados, os alunos responderam sobre suas expectativas em relação ao fim da história e de que forma esse os surpreendeu (ou não). Como estratégia para aprofundar a relação dos alunos com os textos, temas tangentes à temática de cada conto foram abordados. A turma responsável por *The Blue Carbuncle* dialogou sobre a relevância de ser concedida uma segunda chance ou reabilitação para aqueles que cometeram algum crime, além da função desempenhada pela prisão nessa situação. Em *A Case of Identity*, discutiu-se sobre mentiras benéficas, que visam proteger ou salvar alguém da verdade a fim de não lhe causar um dano maior, bem como o papel social desempenhado pelas mulheres na história e na atualidade. Para a turma de *The Yellow Face*, perguntou-se sobre como o racismo afetou a história, como isso afeta nossa sociedade atualmente e se eles percebem esse tipo de discriminação em seus círculos pessoais.

Os resultados foram variados, mas, em geral, satisfatórios. Os alunos mostraram-se motivados durante o processo pelo desafio de ler um conto em língua estrangeira. Segundo os relatos, o romance policial despertou neles a curiosidade, a criatividade e a vontade de saber quais seriam os próximos passos da investigação e seus resultados, além da admiração pelas faculdades dedutivas de Holmes. Alguns dos alunos, no entanto, não estavam

acostumados a ler em inglês e outros não eram próximos do romance policial, achando-o cansativo. Apesar disso, gostaram da iniciativa e esperam que o curso continue incentivando a leitura. A expectativa era desvendar as próximas páginas do texto, apesar das dificuldades. Em relação a essas, o maior descontentamento se deu em relação ao vocabulário e à quantidade de palavras desconhecidas. Os caminhos para contornar este impasse foram diversos: alguns optaram por ler o texto assim mesmo, extraindo do contexto os dados importantes. Outros anotaram as palavras novas para pesquisar o significado e contextualizar as passagens e outros resolveram ler a versão inglesa e a versão em português lado a lado, comparando as partes mais difíceis.

Em 2018, tendo em vista a parceria entre a UFBA e a organização estadunidense Fulbright, a coordenação pedagógica orientou os monitores do Proemi para que convidassem um dos *Language Teaching Assistants* (ETAs) a participar de algumas aulas do programa. Nesse contexto, os grupos 4, 6 e 7 do nível Intermediário 1 tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com uma Assistente de Ensino de Inglês dos Estados Unidos. Na ocasião, a professora conduziu uma apresentação sobre o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e o tema serviu de introdução às discussões sobre a importância da liberdade e para fomentar reflexões acerca dos nossos sonhos e desejos para a sociedade, inspirados pela música de Billy Taylor e Dick Dallas, e cantada por Nina Simone, “*Eu queria saber como é se sentir livre*”.⁴ No ensejo, os alunos também foram convidados a refletir sobre políticas públicas em Salvador, voltadas para questões como Educação, Transporte, Infraestrutura da cidade, política, entre outras, por meio de um debate em sala de aula, onde estes, ao tomarem o papel de políticos e eleitores, pensaram sobre propostas para as questões e problemas que envolvessem suas vivências na cidade. Seguindo este tema, para a primeira avaliação escrita, os alunos escolheram um meio de transporte que usam para se locomover na cidade, apontaram aspectos positivos e negativos relacionados e trouxeram sugestões para os

4 Informação original: “*I wish I knew how it would feel to be free*”.

problemas através da comparação do serviço como aquele ao de outras cidades ou países.

Nas aulas do NuLi UFBA, os alunos foram introduzidos ao conceito de Inglês como Língua Franca (ILF/ELF) e à percepção de que, como estudantes e pesquisadores, estão em constante contato com acadêmicos de países que não têm o inglês como língua oficial. Esta reflexão serve para fortalecer a imagem do estudante brasileiro de língua estrangeira, que coloca, muitas vezes, determinados países como seu centro de referência linguística. Refletiu-se também sobre o ensino de pronúncia e as cargas identitárias atreladas a esse tópico, desconstruindo o mito do falante nativo e abrindo espaço para a valorização das nossas idiossincrasias ao falar uma língua estrangeira. Outros temas socialmente relevantes trabalhados nas aulas foram papéis de gênero e suas reverberações no ambiente acadêmico, onde os estudantes refletiram sobre a falta expressiva de mulheres em determinados cursos do ensino superior, o papel da saúde mental nas interações entre trabalho e estudo, as políticas de ações afirmativas na universidade, pseudociências e seus impactos sociais, entre outros.

CONCLUSÃO

Pelo que foi exposto, conclui-se que, mediante as sessões de formação e as oportunidades de prática de ensino no Profici e no NuLi UFBA, os licenciandos têm um profícuo espaço para entender as problemáticas da sala de aula e a possibilidade de colocar em ação os conhecimentos adquiridos durante a graduação, dentro de uma perspectiva crítica. Esta conduz a passagem do professor de tecnicista para intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003), já que esses pensarão a língua e o ensino para além da estrutura ou da técnica, adentrando sua dimensão social, transgressora e libertadora. Entre as contribuições dos programas, destaca-se a possibilidade de inovar ao inserir nas aulas materiais que nem sempre figuram entre aqueles comumente contemplados em sala de aula, como o exemplo do uso da literatura ilustrou, o incentivo à discussão de temas que atravessam as subjetividades e papéis sociais de educadores e educandos,

bem como lidar com públicos díspares daqueles aos quais se tem acesso, normalmente, nos estágios supervisionados.

É válido assinalar que os programas institucionais enfocados, como laboratórios de formação, direcionam os professores a experimentações didáticas com seus estudantes, como visto no capítulo, dentro de um contexto particular. Por isso, percebe-se, claramente, a ressonância dos parâmetros propostos por Kumaravadivelu (2003), em especial o parâmetro da praticidade, que pressupõe a relação entre teoria e prática, em que os professores não são reprodutores, mas, sim, (co)autores dos princípios, teorias e estratégias que substanciam sua prática pedagógica. Inspirados pela simbiose da teoria que alimenta a prática e da prática que alimenta a teoria, percebe-se que estes programas também despertam a interface de professores-pesquisadores, contribuindo para os seminários e congressos realizados pela universidade anualmente e para projetos de mestrado e doutorado, fomentados a partir da formação para o ensino e para a pesquisa realizada nos programas abordados neste capítulo.

Por fim, assinala-se que essas oportunidades engendradas pelos programas institucionais da UFBA além de se aliarem ao panorama da formação inicial dos estudantes de licenciatura dos cursos de Letras, por propiciarem um espaço fértil no desenvolvimento de estratégias e princípios para o futuro docente de língua estrangeira, também se revertem em cursos de excelência, que beneficiam a própria comunidade universitária e seu processo de internacionalização.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, G. L. S. *A influência do estágio na formação profissional do professor de língua inglesa em um programa de extensão da UFBA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. p. 73-104.

DOYLE, A. C. *The Adventures of Sherlock Holmes*. Ware: Wordsworth Editions, 1995.

- FENGYING, M. Motivating students by modifying evaluation method. *English Teaching Forum*, Washington, D.C., v. 41, n. 1, p. 38-41, 2003. Disponível em: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-1-1_o.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- HOOKS, b. Democratic Education. In: HOOKS, b. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003. p. 41-49.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, London, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to post-method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- PATEL, M. F. M.; JAIN, P. M. *English Language Teaching (Methods, Tools and Techniques)*. Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors, 2005.
- PEREIRA, F. M. Ensino de inglês no PROFICI e no NuLi UFBA (Programa Idiomas sem Fronteiras) em tempos de pós-método e internacionalização: convergências e especificidades. *Revista Leitura*, Maceió, v. 2, n. 61, p. 59-75, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4228>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- PEREIRA, F. M. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 151-165, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/797>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- SANTOS, E. C. *A abordagem comunicativa no PROFICI e suas particularidades na era do pós método*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras/Inglês) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CAPÍTULO 9

**A ESCRITA DE SI COMO
DISPOSITIVO PARA
A ESCRITA AUTORAL
DO PROFESSOR EM
AUTOFORMAÇÃO**

Elisangela de Jesus da Silva
Simone Souza de Assumpção

INTRODUÇÃO

Ao lermos alguns memoriais de formação e escrevermos o nosso, no âmbito do Mestrado Profissional de Letras – UFBA, é possível perceber que os caminhos da escrita de si nos causam certo receio, pois, à medida que expomos quem somos, vamos nos desnudando e reconhecendo o quanto precisamos mudar nossa prática docente. Esse reconhecimento nos leva a nos enxergarmos pelo olhar do outro. (PASSEGGI, 2010) Esse exercício, por sua vez, nos conduz a uma espécie de labirinto, no qual não sabemos como ajudar nossos alunos a encontrarem os caminhos possíveis para melhorarem em algo que nós mesmos temos dificuldade de fazer: escrever.

Contudo, como professores-pesquisadores que somos, novos paradigmas vão se construindo e, neles, novos caminhos vão se apresentando em busca de uma saída desse labirinto. Um caminho possível é a escrita de si como uma ferramenta para a escrita autoral desse professor-pesquisador em constante autoformação, através das cenas de letramentos (ASSUMPÇÃO, 2018) que contribuíram para sua formação pessoal, profissional e acadêmica.

Posto isso, este capítulo tem o objetivo de apresentar parte de nossa pesquisa em andamento, bem como discutir a importância da escrita autoral no processo de autoformação de professores de Língua Portuguesa. Buscando alcançar tais objetivos, este texto está dividido em três seções. A primeira dessas contextualiza a pesquisa, apresentando a justificativa e os objetivos; a segunda discorre acerca da metodologia adotada para a realização desse estudo; e a terceira trata da base epistemológica do trabalho, centrando-se na subseção inicial em língua, linguagem, escrita e letramentos, e, na posterior, em escrita autoral; e, por fim, apresentam-se algumas conclusões parciais a respeito da escrita de si como instrumento para essa escrita autoral.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem por título “Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula” e está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. Iniciou-se em abril de 2019, sob a orientação

da professora doutora Simone Souza de Assumpção, como um projeto de intervenção a ser desenvolvido em 2020, mas passou a ser propositivo, devido ao contexto de pandemia pela covid-19, que culminou com a suspensão das aulas presenciais, impedindo, portanto, a aplicação presencial do projeto. O público-alvo é uma turma de 9º ano, da Escola Municipal Prof. Raimundo Mata no município de Catu, no estado da Bahia. Essa escola recebe alunos de todos os bairros da cidade, inclusive os provenientes da zona rural, atendendo a estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e a turmas do Tempo Formativo Juvenil (TFJ), em dois turnos, matutino e vespertino.

O projeto foi pensado inicialmente para uma turma que era a mais comentada na escola, devido à não aceitação passiva das atividades que eram elaboradas, muitas vezes, com base num planejamento feito para uma turma regular, mas que não era condizente para aquela turma especificamente, visto que eram alunos que apresentavam distorção idade-série, ou seja, pela idade, a maioria deles já deveria estar no ensino médio.

Assim, o projeto justifica-se no fato de acreditar numa prática que valoriza a co-construção de saberes e da escrita no processo de formação, tanto a dos alunos, quanto a do professor. Ciente de que isso acontece em interação com colegas e professor que, por sua vez, busca oferecer possibilidades que levem os estudantes a uma escrita autoral, que não apenas contemple o continuum oralidade e escrita, mas uma escrita cuja finalidade ponha “em perspectiva a responsabilidade social para com a formação do cidadão com vistas a uma sociedade mais justa e solidária”. (PELANDRÉ et al., 2011, p. 129) Desse modo, consideramos que essa formação cidadã serve para todos os que estão imbricados no processo: professor, estudante e comunidade. Para tanto, precisamos a todo instante refletir sobre os pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que nortearão a proposta a ser desenvolvida futuramente.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é refletir sobre o processo de formação do professor-pesquisador ao passo que sistematiza as aprendizagens adquiridas, propondo a produção de reportagem, com os estudantes, na perspectiva da escrita autoral a partir de gêneros orais, tais como diálogos argumentativos, exposição oral e debate, valorizando a leitura de mundo

pautada no letramento como processo sócio-histórico, isto é, como uma prática social. A partir disso, têm-se os seguintes objetivos específicos: (1) propiciar um ambiente de leitura, partindo de reflexões dos próprios estudantes para a construção do respeito às diversas identidades presentes em sala de aula; (2) realizar atividades que envolvam gêneros orais: diálogos argumentativos, exposição oral e debate, para o desenvolvimento de uma produção autoral com base em um dos temas propostos pela turma e; (3) levar o estudante a compreender que escrever é reescrever, considerando a produção textual como um objeto a ser retrabalhado.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para envolver professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008) e estudantes em busca de uma escrita autoral é a pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), com o propósito de conhecer sua realidade sociocultural relativa aos desafios enfrentados pelos adolescentes e sua comunidade. Para tanto, serão desenvolvidas rodas de conversas ao longo das etapas da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que será desenvolvida para a produção do gênero reportagem. Cada roda de conversa durará cerca de 40 minutos e versará sobre temas elencados pelos próprios alunos, tais como: racismo, suicídio, desigualdade de gênero e outros que sejam relevantes. No primeiro encontro, por exemplo, a roda de conversa, poderá abordar fatos atuais para a reflexão sobre esses, a partir da seguinte pergunta: “Como eu me vejo no mundo?”. A intenção é que os estudantes comentem sobre a forma como se veem e possam, a partir de então, começar a pensar acerca de sua formação como cidadãos que se apropriam do poder da escrita para exercer essa cidadania.

Vale ressaltar que, além das rodas de conversas, os estudantes terão acesso a reportagens orais e realizarão debates e exposição oral para ampliar o repertório de gêneros orais que ajudarão na composição de uma escrita autoral, que pode ser desenvolvida a partir do continuum oralidade/escrita. Isso ocorrerá através de anotações feitas pelos estudantes no próprio caderno e que deverão ser retomadas no momento da produção escrita que acontecerá

no decorrer da sequência didática, com o propósito de que tais produções sejam publicadas num blog ou no jornal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Catu (SMEC). Isso, certamente fará a diferença na vida dos estudantes, contribuindo efetivamente para sua formação cidadã.

É importante salientar que essa formação não será apenas do estudante, mas, principalmente, do professor envolvido na pesquisa, visto que, “a formação é, inevitavelmente, autoformação”. (PASSEGGI et al., 2016, p. 281) À medida que somos mediadores na formação dos nossos alunos, formamo-nos num processo de contínua reflexividade, principalmente nesta relação com a produção textual. O ir e vir, o faz e refaz são formas de encarar o texto e perceber que ainda há muito a melhorar. Assim acontece a relação da escrita de si no processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa.

Acreditamos que é possível ressignificar a trajetória profissional e pessoal a partir do momento em que nos tornamos uma peça importante na vida não só dos nossos estudantes, mas da comunidade como um todo. A intenção, com a metodologia adotada, não é mudar a todos, mas compreender que se faz necessário, em nosso percurso de autoformação, mudar a nós mesmos, nossas concepções, nosso fazer pedagógico, e mudar em relação à nossa própria dificuldade com a escrita, em vista de alcançar alguns e perceber em si a mudança também. Essa autoformação será tecida através da reflexão sobre a própria prática, “buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46) Para isso, assim como os estudantes, o professor deverá registrar os detalhes que acontecerem durante as aulas, antes de esquecê-los, e estar disposto a mudar a partir das reflexões feitas.

Assim, num alinhamento com a visão sociointeracionista e cognitiva (ANTUNES, 2007), buscamos trilhar caminhos com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas (DORETTO; BELOTI, 2011), não apenas dos alunos, mas também as nossas, pois, à medida que ensinamos, aprimoramos nossas próprias habilidades dentro de um prisma dialógico. Essa é a concepção que interessa à postura que devemos ter frente aos novos desafios que se apresentam em sala de aula.

É nesse espaço da sala de aula que se encontram os participantes de um grupo reflexivo: os alunos e o professor na construção de novos conhecimentos. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011) Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa não é a única fonte de conhecimento, e o aluno não é um ser sem luz. Há uma interação entre professor e aluno em sala de aula em busca de um propósito único que é a aprendizagem, não só do aluno, mas também do professor que está disposto a aprender constantemente.

Por esse caminho de constante aprendizagem, também podemos nos situar num contexto de intervenção ao pensar sobre nossos próprios saberes e sobre nós mesmos, buscando refletir teoricamente embasados sobre nossa prática (PASSEGGI et al., 2016; PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011), para atender às necessidades dos nossos alunos, principalmente em relação à produção de uma escrita autoral. Temos a compreensão de que, nesse percurso, precisaremos estar atentos a cada detalhe que há de surgir e, nem sempre, vamos saber o que fazer, mas podemos voltar, rever, refletir e recomeçar. Nesse recomeço, trilhamos o caminho da intervenção constituída por uma investigação do próprio processo percorrido, buscando analisar e reconhecer nossos limites ao atuar e interferir naquilo que está proposto não apenas como problema, mas também como possibilidade de intervenção em nós e, conseqüentemente, em nossos estudantes. Passemos, então, à base epistemológica deste trabalho.

BASE EPISTEMOLÓGICA

Ao discutir a autoformação a partir da escrita de si como um dispositivo para a escrita autoral, é imprescindível repensar esse processo com base na relação teoria e prática presente nas atividades cotidianas de sala de aula. Para que isso aconteça é que se têm as epistemologias do saber que servem para iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação, permitindo questionar as práticas institucionalizadas, as ações dos professores e as próprias teorias, por serem explicações provisórias da realidade. Sendo assim, a seguir estão os pressupostos teóricos que nortearam este capítulo.

Língua, linguagem, escrita e letramentos

De acordo com Passeggi (2010), “o memorial como escrita de escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem”. Logo, nesse processo de escrita autoral estão imbricados os conceitos de língua, linguagem, escrita e, conseqüentemente, letramentos. Vejamos como esses se entrelaçam, permitindo que a escrita de si atue como dispositivo para a escrita autoral do professor em autoformação.

Para Marcuschi (2003), a concepção de língua e de texto é vista como um conjunto de práticas sociais; logo, esses conceitos não podem ser trabalhados isoladamente. O autor enfatiza que as línguas se fundam em usos. Por esse motivo, a atenção deve ser dada aos usos da língua, “pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua”. (MARCUSCHI, 2003, p. 16) Visando aprofundar ainda mais a noção de língua, Marcuschi (2008, p. 61) admite que a língua é sim um sistema simbólico, entretanto, precisa ser tomada como um “conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” e “sensíveis à realidade sobre a qual atua”. Essa concepção de língua está intimamente ligada ao conceito de letramento como prática social, defendido por Kleiman (1995) e Rojo (2009).

Corroborando esse ponto de vista, Antunes (2007) afirma que uma língua vai além de um sistema em potencial, supondo uso e atualização concreta em interações complexas. Além disso, a autora diz que a língua é constituída pelo léxico e pela gramática; e suas interações compreendem a composição de textos e uma situação de interação. O lugar dessa interação está na própria fala dos estudantes que, inclusive, é o primeiro passo para se concretizar a escrita de si, pois os estudantes poderão expressar sua voz, seu pensamento, sua verdade, a partir do próprio espaço onde convivem e interagem.

Ao pensar em conviver e interagir, destacamos, dentre outras leituras feitas ao longo do mestrado, a contribuição de Travaglia (2009) quando apresenta as três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. A primeira concepção considera que aquele que não consegue se expressar não pensa; a segunda concepção,

segundo o linguista, passou a considerar o estudo da língua como código virtual que não considera o falante em seu processo de produção. Para Travaglia (2009, p. 21), a “concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Por esse motivo, ressaltamos a importância da terceira concepção que vê a linguagem como processo interacional, visto que, ao usar a língua, não apenas expressamos um pensamento, ou decodificamos informações, mas interagimos como sujeitos que ocupam lugares sociais, construindo vínculos que antes não existiam. E nessa cooperação, vamos construindo nossa escrita de si, considerando sempre nossos letramentos locais. (ROJO, 2009)

Além dos conceitos supracitados, corrobora a postura adotada neste trabalho o conceito de gêneros do discurso com base nos estudos de Bakhtin (2011, p. 262), para quem um gênero se caracteriza por ser “tipos relativamente estáveis de enunciados” que espelham as condições e as finalidades de cada campo específico por seu conteúdo, pelo estilo da linguagem e, principalmente, por sua construção composicional. Esse mesmo conceito é considerado por Travaglia (2013, p. 4) ao afirmar que o gênero oral é

[...] aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Essa relação dos gêneros orais e escritos é a base para a concretização de um trabalho com a escrita autoral, o que nos conduz à próxima base epistemológica na qual nos ancoramos aqui e versamos a seguir.

Escrita autoral

A priori, para se pensar em uma escrita autoral, faz-se necessário compreender dois conceitos que estão engendrados: autor e autoria. Para tal, dialogamos com alguns autores de diferentes perspectivas teóricas, buscando aproximações em relação ao tema proposto. Inicialmente, é apresentada a visão de Foucault (2001), por ser considerado um clássico nos estudos sobre

autoria; seguida da visão de Orlandi (2020) e Tfouni (2005, 2010), que apresentam, cada uma ao seu modo, a autoria na perspectiva do interdiscurso; finalizando com a ótica de Bakhtin (2011), cujos pressupostos estão baseados num prisma dialógico, que é também a base para a construção dessa pesquisa, mas de todo o percurso da formação continuada no ProfLetras.

Para Foucault (2001, v. 3, p. 21), autor é aquela pessoa que originalmente inventa o sentido do texto/discurso que veicula, ou seja, não é apenas autor de sua obra, mas, como o próprio filósofo acredita, é aquele que produziu “alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos”. Significa dizer que, para ser considerado autor, é preciso produzir ou ter produzido algo inédito e que esteja além de tudo mais que já foi produzido anteriormente.

Além disso, nesse prisma foucaultiano, o conceito de autor é discursivo, uma vez que, para Foucault, conforme elucida Possenti (2002, p. 107), o autor se constrói, de algum modo, com base em “[...] um conjunto de textos ligados a seu nome”, levando em consideração uma complexidade de parâmetros, como, por exemplo, a responsabilidade sobre aquilo posto em circulação, o projeto extraído da obra e que é atribuído ao autor, dentre outros. Assim, Foucault (2001) aborda a autoria como uma ação revestida de características históricas variáveis relacionadas com a maneira pela qual os diferentes discursos são percebidos nas diversas épocas em cada sociedade. (POSSENTI, 2002)

Diferentemente do que é proposto por Foucault (2001), que se limita a um quadro restrito e privilegiado de produtores “originais” de linguagem, para Orlandi (2020, p. 71), a função-autor “se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim”. Faz-se necessário que o autor responda pelo que diz ou escreve, porquanto julga-se estar em sua gênese. Assim, para a linguista, o discurso está para o texto assim como o sujeito está para o autor. A seu ver, a função autor é particularmente tocada pela história, na qual consegue formular e se constituir, isto é, produzir um lugar de interpretação no meio dos outros. E aí está o diferencial em relação a Foucault (2001), pois, enquanto para esse, o autor precisa ter um conjunto de obras e ser fundador de discursividade, para Orlandi, o sujeito só se constitui

autor se o que ele produz for interpretável, historicizando o seu dizer, assumindo sua posição de autor e, portanto, produzindo um evento interpretativo. Historicizar o dizer seria, nas palavras de Passeggi (2010, p. 1), a escrita de si que é formadora e promotora de uma aprendizagem biográfica, ou seja, a produção de “[...] conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida, e a reinvenção de si: transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada”.

Ademais, o conceito de autoria, em Orlandi (2020, p. 72), está pautado numa repetição histórica, cuja inscrição do dizer está no repetível como memória constitutiva, isto é, o interdiscurso, sendo assim, “a constituição do autor supõe repetição, logo... a interpretação”. A autora citada ainda enfatiza que a interpretação também é a razão pela qual a historicidade se atualiza na função-autor. Assim sendo, por um lado, a historicidade está relacionada às condições de produção do dizer do autor e a história de leituras do interlocutor e, por outro, a historicidade surge como interdiscurso e como constituição do dizer que pode ser interpretado. Em síntese, a autoria constrói e é construída pela interpretação simultaneamente.

Corroborando essa perspectiva do interdiscurso, Tfouni (2005) acredita que o trabalho de autoria se formula por intermédio de duas linhas: o controle da dispersão, por meio de mecanismos linguísticos apropriados, como o uso de elementos dêiticos e anafóricos; e a procura de mecanismos de ancoragem, que possibilitem perceber que aquela era a única forma de dizer. Um desses mecanismos de ancoragem é o uso dos genéricos, que podem ser entendidos como sentenças que generalizam um discurso como se fosse verdade absoluta, por exemplo, os ditados populares ou as máximas conversacionais (a título de exemplos: homem não chora ou mulher é o sexo frágil). Dessa forma, utilizando expressões generalizantes, o autor do texto coloca a si mesmo numa posição de sujeito interpretante, o que, sob a ótica discursiva, provoca “o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado, onde não existe concordância”. (TFOUNI, 2005, p. 137) Tal, por sua vez, constitui um momento de autoria caracterizado por estabelecer uma verdade incontestável de encerramento para os enunciados produzidos. Essas formas genéricas abrem as portas à

interpretação, pois podem ser polissêmicas, uma vez que possibilitam que cada um elabore seus próprios questionamentos.

Posto isso, a linguista mostra que “ocupar o lugar de autor do discurso implica que o sujeito [...] pode realizar uma inversão radical através de gestos de interpretação de seu discurso”. (TFOUNI, 2005, p. 139) Dessa forma, o autor pode ser aceito como intérprete de seus enunciados. Esses enunciados, carregados de expressões que generalizam o discurso, demonstram uma voz “universal” que, para Tfouni (2005, p. 139), “é índice de que a ideologia da classe dominante se faz voz no dominado, num processo de identificação que tampona o real, conferindo naturalidade à voz do excluído”. Portanto, faz-se necessário que a autoria se instale nos lugares onde língua e história se encontram. Isso é possível somente através do processo de retroação, no qual o autor, como intérprete de seus enunciados, tem essa garantia pelo letramento, visto como um processo discursivo que extrapola o muro da dicotomia oral/escrito.

Essa concepção de autoria que se instala no encontro de língua e história coaduna com a visão dialógica de Bakhtin (2011, p. 176), para quem “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento”. Além disso, para o filósofo russo, o autor é dotado de uma individualidade que é “ativa da visão e da informação”. (BAKHTIN, 2011, p. 191) Conforme Tfouni (2010), o autor é o ser que direciona a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto. Essa definição liga-se diretamente à concepção de autoria defendida por Orlandi (2020), para quem o autor só é constituído se o que ele produz for interpretável.

Ainda conforme Bakhtin (2011, v. 3, p. 13, grifo do autor), na busca pela direção da visão do leitor,

[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro.

Nota-se, com isso, que para Bakhtin a produção de um pensamento, seja ele expresso de forma oral ou escrita, é dialógica e acontece em interação, presencial ou não, com o outro. O mesmo ocorre no processo de escrita do professor-pesquisador quando escreve suas memórias durante sua formação continuada. Assim, à medida que o professor realiza a escrita de si num constante “exercício de autorreflexão”, vai promovendo o mesmo exercício aos seus alunos, “num espaço de partilha e em grupos reflexivos” (PASSEGGI, 2010, p. 2), formados por seus pares, buscando facilitar o processo da escrita autoral através de uma alimentação temática pertinente. Sendo assim, faz-se necessário que o trabalho, que visa a escrita autoral de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, seja realizado em contínua interação, conduzindo esses estudantes a se colocarem no lugar do outro, completando a si mesmos.

Com essa interação contínua, em concordância com Pistori (2019, p. 147), é possível “levar o aluno a ampliar, questionar e contextualizar as posições contrárias, [...] levá-lo à palavra internamente persuasiva em sua produção textual, possibilitando-lhe descoberta autêntica da sua voz”. Parafraseando Jacques Rancière (2019), podemos dizer que não se trata de formar grandes escritores ou autores, mas de formar adolescentes/jovens emancipados, que sejam capazes de dizer *eu também sou autor*. Em outras palavras, os estudantes poderão ter a sua voz ouvida através do seu texto com o sentimento de comunicar a seus semelhantes. Essa voz, certamente, não é fruto de si mesmos apenas, mas é uma voz carregada da voz do outro, é derivada de outros contextos, está impregnada de elucidações de outros, mas que dá “origem”, através dessa interação, a uma escrita autoral.

Contudo, para se chegar a essa escrita autoral, é preciso trilhar caminhos nem sempre deleitosos. Nessa trilha, além escrita de si como um dispositivo que possibilita reflexões para e sobre o ato de escrever, tomamos por base os estudos de Tordino (2012) que, embora sejam sobre escrita autoral na formação acadêmica, servem para apresentar alguns desses caminhos com os quais é possível desenvolver a escrita autoral na formação básica. O autor discute três relevantes componentes para o processo formativo acadêmico: “[...] a associação de escrita autoral a uma epistemologia; o recurso à interdisciplinaridade; a busca de autoformação balizada por projeto”. (TORDINO,

2012, p. 1) Sendo assim, elencamos três caminhos para que o processo de escrita dos estudantes no ensino fundamental possa ocorrer de modo eficaz: a conexão da escrita autoral a uma área de conhecimento que seja do interesse da turma; a relação dessa área com outros campos do conhecimento – a inter e a transdisciplinaridade; e o reconhecimento do gênero que se pretende produzir, tendo em vista um leitor específico que não seja apenas o professor, visto que o professor é sim o primeiro leitor dos textos escritos pelos estudantes, mas não deve ser o único. Vale ressaltar que os saberes transdisciplinares contribuem para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita, com as quais os estudantes se instrumentalizam para intervir e participar na sociedade, assumindo sua condição de sujeito. (SANTOS, 2019)

CONCLUSÕES PARCIAIS

Mediante as reflexões feitas até o presente momento da pesquisa, nota-se a estreita relação entre a escrita autoral que o estudante produzirá e a escrita que seu professor desenvolve à medida que realiza a pesquisa e faz autorreflexões. Tais escritas, seja a do aluno, seja a do professor não acontecem sem que haja um amplo repertório embasado numa epistemologia sólida com a qual será possível mergulhar no universo da escrita de si, bem como nos contextos de letramentos que envolvem alunos e professor, em seu processo de autoformação.

Diante disso, é possível perceber que, para se chegar a uma escrita autoral do professor-pesquisador e, concomitantemente, poder auxiliar ao seu estudante, é preciso trilhar caminhos guiados por uma fundamentação teórica consistente e seguir uma metodologia eficaz. Em outras palavras, esses caminhos são cruzados pela associação da escrita autoral a uma epistemologia; pelo recurso da interdisciplinaridade; e pela busca de autoformação balizada por projeto, “na assunção de que, concatenados, possam orientar o esforço reflexivo”. (TORDINO, 2012, p. 1)

Dessa forma, o projeto “Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula” e a falta de sua aplicação na turma, que estava prevista inicialmente, trouxeram-nos reflexões e provocações para um futuro não muito distante

e em contextos ainda mais desafiadores, diante das novas formas de interação que o cenário atual nos coloca: a interação virtual. É certo que não desejamos que a interação continue ocorrendo majoritariamente por essa via, mas, quando voltarmos ao espaço da sala de aula, muita coisa nesse projeto e em nossa práxis deverá passar por uma revista. Isso faz parte da socio-interação. Isso faz parte da educação. E tudo isso enriquece a escrita de si como esse dispositivo para a escrita autoral.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa do tipo etnográfica. In: ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. *E-book*, não paginado. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bHeADwAAQB AJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=marli+andr%C3%A9+etnografia+da+pr%C3%A1tica+escolar&ts=iNPLjrkeFa&sig=3YaxTHQoswef89Rlw7GtEjipWKs#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 maio 2020.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ASSUMPÇÃO, S. S. Memoriais de Formação de Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública da Bahia: Cenas de Letramento na Infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA UNICID, 8., 2018, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: UNICID, 2018. Disponível em: <https://viiiicipa.biograph.org.br/anais-eixo2/>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, Recife, v. 8, n. 2, p. 74-94, 2011. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FOUCAULT, M. O que é um autor. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3, p. 264-298. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/179076/mod_resource/content/1/Foucault%20Michel%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

KLEIMAN, Â. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13- 43.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. Autoria e interpretação. In: ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 65-79.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M.; GARRILHO, M. F. *et al.* Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EdUPUCRS; Salvador: EdUNEB, 2016. p. 272-285. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=hZP2DQAAQBAJ&pg=GBS.PT3>. Acesso em: 5 maio 2020.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010. Não paginado. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/118-1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Marília, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PELANDRÉ, N. L.; BORTOLOTTO, N.; MONGUILHOTT, I. O. S. *et al.* *Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura*. Florianópolis: LLV: CCE: UFSC, 2011.

PISTORI, M. H. C. Reflexões e diálogo: lugares-comuns, pensamento bakhtiniano e autoria. In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (org.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volochinov, Medviédev)*. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 123-151.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 104-123, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>. Acesso em: 29 jan. 2021.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, J. H. F. Linhas de fuga da prisão sem grades: o hip-hop como pedagogia antipanóptica. In: SANTOS, J. H. F; ASSUMPÇÃO, S. S. (org.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 271-290.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. *Revista da Anpoll*, Brasília, DF, v. 18, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/443/452>. Acesso em: 25 jan. 2021.

TORDINO, C. A. Escrita autoral na formação acadêmica: uma perspectiva interdisciplinar. Caderno de Administração. *Revista do Departamento de Administração da FEA*, São Paulo, v. 6, n.1. p. 20-35, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/16944/12568>. Acesso em: 30 jul. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais – conceituação e caracterização. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 4., 2013, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: EdUFU, 2013. v. 3, p. 1-8. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 10

UMA ESCRITA PRETA DE SI

Experiências em memorial
de formação no ProfLetras

Mari Lourdes Santos Lima
Simone Assumpção

APRESENTAÇÃO

A escrita de si em um Memorial de Formação voltado à esfera profissional consiste na ação de inventariar a si e ao outro em um contexto de ensino ofertado para a Educação Básica. Nesse cruzamento entre o estudo da sua sala de aula e o revisitar seu passado, o pesquisador se torna um sujeito a ser investigado. Nesta pesquisa, o passado foi revisitado para fazer emergir práticas de letramento da educadora. Delas surge a compreensão de apagamentos vividos no corpo da docente preta bem como surge a percepção de apagamento de vozes de estudantes na aula de língua.

O Memorial de Formação *O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto*, orientado pela professora Dr^a Simone Souza de Assumpção, traz participantes de uma pesquisa de cunho etnográfico como protagonistas em aulas de língua. Inicialmente eles foram instados a produzir relatos pessoais que impulsionaram a construção de discursos de denúncia, de defesa de uma causa etc.

Em 2019, quinze estudantes da EJA VI, turno vespertino, da Escola Estadual Alberto Silva no município de Simões Filho, foram convidados a desenvolver estudos sobre os gêneros discurso de denúncia, homenagem, defesa de uma causa e agradecimento. Uma vez identificada a ausência do diálogo entre a professora e esses estudantes nas aulas de língua, as ações empreendidas para superação desse problema foram voltadas a oportunizar a apresentação de discursos dos estudantes no púlpito. Ao escrever sobre essa lacuna na sala de aula, a professora percebeu também que algumas práticas de ensino traziam apagamentos das conexões com seu passado. O ato de silenciar o outro na aula foi entendido por nós, autoras deste capítulo, como o silenciamento de si mesmo, ou seja, como o silenciamento da identidade.

Ao escutar relatos de racismo de estudantes pretas da EJA, a professora compreendeu que nesses relatos também estava sua história como uma mulher preta. Diante da descoberta, percebeu-se a necessidade de inventariar a própria vida e decidiu-se revisitar letramentos experimentados na infância e, dentre várias práticas, optou-se por este recorte de pesquisa: a leitura das

caixas de alisamento capilar. A infância foi revisitada pela memória de corpos de mulheres pretas. As mulheres da casa acreditavam parecer melhores com cabelos alisados a ferro, chapa de metal para ser disposta sobre o fogo, a fim de alisar fios crespos. Em outra perspectiva de letramento, sobre a qual não nos debruçamos neste capítulo, a rezadeira lia nossas histórias em corpos pretos que necessitavam ser curados.

Como uma griote, “uma rezadeira recebe no seio familiar os ensinamentos para seguir o ofício”. (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p. 25) A memória guarda o acervo de informações transmitidas em textos orais. Isso significa que o ofício é ensinado seguindo essa tradição. A rezadeira lia as narrativas de queixas das mulheres que buscavam seus serviços e escrevia, com as folhas deslizadas sobre os corpos femininos, o receituário de cura para cada padecimento. Tanto as imagens de caixas de creme de alisamento como a voz da rezadeira constituíram, na infância, instâncias de cura para o corpo da pesquisadora; entretanto, por questões didáticas e de foco deste estudo, a investigação se concentrou na “cura” para os cabelos crespos.

A narrativa de si é uma exigência acadêmica do Programa ao qual as autoras desse texto se vinculam. Essa escrita do gênero textual Memorial de Formação oportunizou a conexão da persona parda de cabelos alisados às reflexões geradas no curso de pós-graduação e à intervenção em uma sala de EJA na escola pública. Nesse sentido, surgem três vozes¹ distintas a narrar três percursos relativos ao texto do memorial: a voz da autora empírica, que é a professora do Colégio Estadual Alberto Silva; a voz da autora personagem, disposta no Memorial de Formação, referenciada como professora-pesquisadora

1 Bronckart (2012) defende que, em qualquer texto, existem várias vozes ordenadas em relação ao narrador ou expositor do texto. Essas vozes podem ser reagrupadas em três categorias gerais: a) vozes de autores empíricos que tecem comentários, avaliam alguns aspectos do conteúdo enunciado; b) vozes de personagens que são oriundas de seres humanos como pesquisadores ou especialistas, postos em cena no discurso teórico; e c) vozes sociais que são procedentes de outros personagens, grupos ou instituições sociais, que não intervêm como agentes no percurso temático do texto, mas são mencionadas como instâncias externas de avaliação de aspectos do conteúdo textual. Neste sentido, neste trabalho para fins operacionais e distintivos, decidimos utilizar o item b, dividindo-o em “professora pesquisadora” como aquela professora da Educação Básica que fez projeto de intervenção na Escola Estadual Alberto Silva e “autoras deste texto”, na condição de especialistas que se refletem sobre a pesquisa já realizada.

e a voz das aqui denominadas pesquisadoras, relativa às duas autoras que escrevem este capítulo. Essas vozes são costuradas por uma perspectiva vista no corpo: no passado declarado pardo e no presente declarado preto.

A linha preta dessa costura foi oriunda de três aspectos: o letramento acadêmico, os discursos de professores do ProfLetras e os relatos de estudantes ouvidos na sala de aula. A professora, confrontada por esses textos, deixou cair por terra quarenta e seis anos de práticas de alisamento capilar. Por conseguinte, a escrita do memorial tem início com um corte de cabelo da professora-pesquisadora. E no corpo, na voz e no cabelo foi formulado o discurso de contranarrativa.

A escrita preta de si no Memorial de Formação foi uma “contranarrativa” (FERREIRA, 2014) ao entender que histórias individuais são produções culturais e ideológicas. Nas histórias rememoradas pela professora-pesquisadora, está o princípio da “Centralidade do Conhecimento Experimental” com base em relatos de mulheres negras que, intimidadas pela recepção de seus cabelos crespos, infligem sobre si a violência do alisamento capilar.

Ao contar sua própria história de apagamento, a professora constrói uma contranarrativa, porque se percebe existindo em um corpo racializado. A raiz do seu cabelo não era aprovada esteticamente como bela. Seu corpo pardo precisava de uma estratégia para minimizar rejeições. Consequentemente, sua voz validava, na sala de aula, a língua do colonizador em rejeição aos usos em confronto com uma norma padrão. Logo, contar histórias sobre marcadores étnico-raciais não hegemônicos significou produzir uma escrita preta. O contar histórias não hegemônicas dialoga com um princípio da Teoria Racial Crítica (SOLOZARNO; YOSSO, 2001) que é o “Desafio à Ideologia Dominante”.

Essa contranarrativa iniciada na escrita de si no Memorial de Formação não teve as tintas da neutralidade em uma escrita acadêmica, ao se entender que foi fruto de uma provocação em um curso de formação de professores. Nesse contexto de produção de uma escrita crítica, era preciso também avaliar estratégias que neutralizaram a voz, o cabelo e o corpo de uma mulher preta. Essas estratégias apagaram discussões sobre poder e privilégios de grupos dominantes durante o tempo em que a professora se ocultava em um corpo pardo de cabelos alisados.

Nessa perspectiva, é traçada a organização deste capítulo. Trata-se de um movimento que sai da ótica da dominação que regulou o corpo da professora parda para o corpo emancipado (GOMES, 2017) de uma afroeducadora desafiada a produzir uma escrita preta. Esse percurso está disposto em quatro seções: “A escrita preta na escrita de si” para apresentar o contexto pesquisado; “A narrativa autobiográfica de uma afroeducadora” como metodologia centralizada no conhecimento experimental; “O ethos da liberdade” como análise de uma contranarrativa de pertencimento ao bairro da Liberdade em Salvador e, por fim, as “Contribuições de um discurso afrocentrado” na conclusão.

A ESCRITA PRETA NA ESCRITA DE SI

A escrita de si na Escrita preta de si foi um percurso de leitura edificado por meio de letramentos acadêmicos no curso de Mestrado Profissional em Letras. O texto do filósofo francês desperta para o papel que a escrita exerceria como importante alternativa instrumental para o autoconhecimento. (FOUCAULT, 2004) E esse conhecimento de si é dado pela leitura de autores que interagem com a existência do seu leitor. Nesse sentido, a formulação do percurso de leitura parte de Foucault e continua na leitura de autores negros.

Para Foucault (2004), a escrita de si decorre de uma experiência de leitura. Nessas escritas, estão citações de uma obra, testemunhos, reflexões, pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Em um processo de escrita de si no Memorial de Formação, é possível perceber a narrativa envolvida em citações de autores, cujas ideias dialogam com a experiência retratada na situação levantada. Essa escrita tende a desenvolver contornos de personalização, porque a subjetividade é revelada por modos particulares de se constituir humano.

Nesse sentido, a personalização de uma escrita de si não é uma redundância. Essa personalização é uma escrita preta de si constituída por testemunhos, reflexões, pensamentos ouvidos ou concebidos. Para Barthes (2015, p. 152), a obra, “seja quem for que a escreva, só existe na narrativa do leitor”. O Memorial de Formação mobiliza, no processo de escrita, o autor a ser leitor

de si mesmo. A humanidade preta, lida e escrita sobre si mesma através da voz, do cabelo e do corpo, passa a ser a modelagem para uma escrita preta. Essa escrita decorreu de leituras para dentro e para fora. De dentro, estavam vivências de uma professora preta e de fora estavam autoras escolhidas para cirandar tais vivências.

Em uma escrita preta de si, os textos de autoras negras ampliaram a percepção do vivido pela professora-pesquisadora. Na contextualização de uma escrita preta de si, autoras pretas encrespam o fio do discurso, porque validaram experiências de corpos, continuamente, racializados. Na escrita compreendida como preta, autoras como Gomes (2017), Akotirene (2019) e bell hooks (2017) conduziram reflexões sobre o corpo social preto na perspectiva da interseccionalidade e da educação antirracista.

A compreensão de um corpo inserido na História do Brasil perpassa dois horizontes discutidos por Gomes (2017): o conceito de *corpo regulado* e *corpo emancipado*. A antropóloga arroga esses dois conceitos para discutir os métodos de regulação de um corpo preto sob o regime de escravidão racial no Brasil dos séculos XVII a XIX. No século XX, o corpo transgressor da regulação se filia a movimentos de combate a desigualdades e racismo. No Corpo Emancipado, todas as situações de racialização de corpos pretos são enfrentadas no campo de lutas emancipatórias. No corpo Emancipado da afroeducadora (GOMES, 2017), uma escrita preta de si foi delineada para o entendimento da voz que antes se declarava parda e da voz que passou a se declarar preta.

A racialização dirigida ao corpo preto e feminino aprofunda situações de desigualdade social, pois esse corpo é atravessado pelos marcadores étnico-raciais e também de gênero, entretanto esse feminino deve ser resgatado por sua destreza corporal. E os estudos voltados à interseccionalidade “[...] abarcam múltiplos sistemas de opressão” (COLLINS, 2017, p. 7) como exploração de classe, patriarcado e também abarcam suas lutas contra esse sistema.

Essas experiências de mulheres pretas apontam para discussões relativas à não submissão política da mulher preta, por exemplo, em lutas abolicionistas e em lutas pelo sufrágio. (AKOTIRENE, 2019, p. 29) O acesso a esse campo

de estudo permitiu a elaboração de percursos metodológicos baseados em contranarrativas de diversas vozes que se avizinham da professora-pesquisadora.²

A escrita preta de si também reflete sobre o papel de uma professora preta no contexto educacional a partir de lições de uma ativista e pesquisadora afro-americana que discute educação como prática de liberdade, a saber, bell hooks (2017, p. 25): “Educação como prática libertadora é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Neste sentido, era preciso reconhecer o alisamento capilar como indício de apagamento da identidade étnico-racial na sala de aula. E a origem dele estava no ambiente familiar: uma casa de mulheres pretas em um bairro predominantemente habitado por homens e mulheres pretas.

A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA AFROEDUCADORA

A narrativa autobiográfica de uma afroeducadora nasce de um retorno da memória à casa da família. A memória traz uma casa marcada pela presença feminina e por ações voltadas a preocupações estéticas com a aparência, de modo particular, com o alisamento do cabelo crespo. A memória traçou uma rota interseccional, pois os marcadores sociais de gênero, raça e classe assinalaram histórias que incluem narrativas de mulheres oprimidas. Segundo Scott (1990, p. 74), “[...] o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico”. E o estudo sobre as mulheres implica o estudo sobre a sociedade. Nesse sentido, a memória apontou para uma percepção coletiva de vozes sociais (BRONCKART, 2012) com as quais a professora convivia.

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas relações entre os sexos e também é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1990) No ambiente familiar, a memória das interações com a figura feminina na casa foi movida pelos atos de transformação da aparência. Segundo Bronckart (2006), o agir é uma forma de

2 O termo "professora-pesquisadora" remete à "voz empírica" (BRONCKART, 2012) da professora que desenvolveu o projeto de intervenção na escola estadual Alberto Silva em Simões Filho. Essa voz é distinta das vozes das autoras deste capítulo.

interação humana através da linguagem. Esse agir linguageiro das mulheres da casa estava atrelado a uma estética dominante pautada na imagem de mulher branca.

Esses conceitos normativos expressos no *agir da linguagem* (BRONCKART, 2006) repercutiam no cabelo. O cabelo é um símbolo de representação de conflitos que tomam, de forma fixa, uma oposição binária: cabelo liso e cabelo crespo. Para o feminino, essa oposição binária era um confronto que as mulheres da casa optaram por amenizar. O poder ditado pela estética branca era tão ameaçador que o alisamento capilar era uma forma de conter os danos de uma pele escura. Esses ditames constituíram a mais antiga memória dos letramentos iniciados em caixas de creme de alisamento de cabelo crespo.

A narrativa autobiográfica relativa a práticas de letramento familiar constituiu-se como textos que davam conta das prescrições estéticas na infância. Daí, surge o banco de dados gerados para a escrita de si. Esses textos foram rotulados como cabelo. Posteriormente, foram categorizados a partir de experiências de letramento sobre o corpo da professora-pesquisadora desde a infância até a vida adulta. Dessa categorização, surge o tema relativo a práticas de letramento: memórias ataçadas pelos fios de cabelo, cujo subtema para este capítulo é letramento em um bairro negro.

Nesse bairro, estão representados três atores sociais: as mulheres da casa, dona Mariinha e a rezadeira. Elas estão representadas por suas atividades. As mulheres da casa cuidavam da aparência dos cabelos crespos. Elas compravam cremes de alisamento e acompanhavam as filhas à casa da cabeleireira do bairro. A rezadeira do bairro representou a voz de autoridade para curar corpos femininos. Já dona Mariinha foi a mão hábil agindo sobre cabelos crespos que precisam ser transformados pelo calor da chapa de ferro.

A narrativa autobiográfica foi oriunda também de memórias registradas em fotos de álbuns de família. O banco de dados analisado com base no tema memórias ataçadas pelo fio de cabelo permitiu interpretações sobre memórias de alisamento capilar desde a infância. E, na escrita do memorial, essas lembranças da infância também impulsionaram reflexões sobre sujeitos silenciados na aprendizagem e ensino de língua. Isso porque a experiência pessoal de negação da identidade moveu a professora a enxergar outros sujeitos silenciados na sua sala de aula.

Na continuidade dos estudos no ProfLetras, as memórias ataçadas pelo fio de cabelo levam à fitagem dos fios. Essa fitagem representa o momento em que a pesquisadora assume o cabelo crespo e se lança em um projeto de intervenção na sala de aula. Na origem de todo esse processo, estão os relatos da professora sobre as mulheres pretas da casa no bairro da Liberdade. E nesses relatos surgem memórias dos cinco aos sete anos na Rua Eusébio de Queiroz.

O ETHOS DA LIBERDADE

No contexto do território, emergem verdades culturais e sujeitos sociais. Esses dois pressupostos levam ao entendimento de uma mestiçagem (MARTÍN-BARBERO, 2009) que, em territórios da América Latina, não remete ao passado, mas a algo constitutivo. O território, então, é constituído por uma mescla de temporalidade, espaços, memórias e imaginários que, segundo o antropólogo, apenas a literatura conseguia expressar. Assim, emerge o território da Liberdade na escrita do memorial como um bairro de população predominantemente preta.

O bairro da Liberdade situa-se na parte alta de um planalto que divide Salvador em Cidade Alta e Cidade Baixa. Nessa área, as duas partes da cidade são religadas por meio do Plano Inclinado. No bairro que abrange 190 hectares de terra (IBGE, 2000), está a Rua Eusébio de Queiroz, descrita pela professora-pesquisadora como território das mulheres pretas ao recuperar experiências de seus 7 primeiros anos de vida. No nome do bairro, mesclam-se histórias de luta de escravizados, de moradores e da luta pessoal da pesquisadora. Eusébio de Queiroz, nascido em Angola, estabeleceu medidas legais para a repressão do tráfico de africanos à época do Império.

O território foi palco de luta de combatentes pela Independência da Bahia em 2 de julho de 1823. Até essa data, ele era o caminho que servia à passagem de gado bovino destinado à comercialização na capital; por isso, foi denominado de Estrada das Boiadas. Depois da ação de combatentes, a região passou a ser chamada Estrada da Liberdade e, posteriormente, Bairro da Liberdade. Segundo Bandeira e Macambyra (2021), o bairro nasce por acompanhar o crescimento da cidade de Salvador, oriundo do movimento da população

rural fugindo da seca e do processo massivo de ocupação negra da área com a chegada de pretos e pretas libertos, no final do século XIX, após a abolição da escravatura. Nas primeiras décadas do século XX, o crescimento da principal via, Avenida Lima e Silva, trouxe um número significativo de estabelecimentos comerciais e de serviços.

Aos poucos, a população da Liberdade aumentou devido ao loteamento e à venda de chácaras. A proximidade com o centro comercial e financeiro soteropolitano (na década de sessenta, composto pela Rua Chile e pelo Comércio) oportuniza acesso mais fácil ao trabalho, contribuindo para que trabalhadores desses serviços ali desejassem morar. Nesse momento, a ocupação ocorre desordenadamente; por isso, identificam-se ruas sem infraestrutura e saneamento básico. Essas questões são reivindicações dos moradores, principalmente com a chegada, em 1974, do Ilê Aiyê, associação carnavalesca que se concentra em temas da diáspora negra, assim como pleiteia ações emancipatórias para uma população de 39.322 moradores com base nos dados do censo 2000. (IBGE, 2000)

A história do bairro e a lembrança de personagens que marcaram a infância da professora-pesquisadora foram acionadas por uma escrita acadêmica que exigia a interação entre objeto pesquisado e pesquisador. As vozes eram o objeto pesquisado: a voz estudantil ausente na aula de língua e vozes das mulheres do bairro ocultadas no apagamento desse passado. Segundo Martín-Barbero (2009), as ciências sociais têm caminhado para o reconhecimento de um saber que arrole tempo, espaço, memória e imaginário. Essa virada epistemológica é fruto de sensibilidade política para conhecimentos construídos da cotidianidade, da subjetividade de atores sociais e da multiplicidade que operam simultaneamente.

Nesse sentido, o bairro emerge na perspectiva humanizada, porque, na década de sessenta, as mulheres pretas da casa e as vizinhas acionavam serviços estéticos e fitoterápicos, costumes significativos à corporeidade preta.

Para o semiólogo colombiano, o ambiente está sempre em simbiose com elementos culturais diversos como o indígena no rural, o rural no urbano, o folclore no popular e o popular no massivo. No cenário da casa, no bairro

da Liberdade, habitada por mulheres pretas, havia um pai branco. Esse casamento inter-racial também acionou, nos cuidados maternos, a preocupação em manter o cabelo da filha, considerada parda, alisado desde os sete anos de idade.

Essa tensão na estética familiar foi identificada com o compromisso de semanalmente frequentar a casa da alisadeira. Tais fenômenos de mescla cultural têm sido estudados com o intuito de observá-los enquanto “[...] se fazem e se desfazem: brechas na situação e situação na brecha”. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 259) O gênero textual Memorial de Formação possibilitou a brecha para análise de uma situação vivida na infância e isso levantou discussões sobre silenciamentos na aula de língua. Dessa análise, surge a perspectiva do *ethos* da Liberdade na escrita sobre o Bairro da Liberdade.

Para Bordieu (1982), *ethos* corresponde aos valores interiorizados de sua classe social de origem e de pertencimento que direcionarão a conduta do ser agente. A lembrança da Rua Eusébio de Queiroz, onde a professora viveu por sete anos, entre as décadas de sessenta e setenta, gerou semioses entre vozes femininas de dentro e de fora da casa. A voz das mulheres pretas da casa significou a voz de griotes, anunciando histórias do passado em prol da manutenção de uma cultura: o alisamento do cabelo crespo. E a voz de uma rezadeira preta, através de cânticos e orações, significou cuidados herdados de ancestrais para promover o restabelecimento de males no corpo.

Nesse sentido, o primeiro *ethos* da Liberdade estava no chap-chap de dona Mariinha. O chap-chap era o ruído provocado pelas hastes de ferro quente quando atritadas no fio de cabelo crespo para alisar. Esse alisamento trouxe a memória do que ela começou a achar belo e que também era parte de uma rotina de beleza. No discurso de uma professora de língua que se denominava parda, estava o discurso de disciplina como ação que o docente deve ter em sua sala de aula. Lá estava o mesmo rigor com que o corpo se moldou à tarefa semanal de ir à casa de dona Mariinha. No bairro, ela era a referência em alisamento de cabelo crespo.

Conforme Vieira e Resende (2016), discurso é um modo particular de representar parte do mundo. Nessa perspectiva, o conceito de discurso aponta tanto para a linguagem como um sistema semiótico como para seu

uso contextualizado. Então a maneira recorrente pela qual a professora parda interagiu na sala de aula revelava sentidos contidos nessa percepção de si. Eles apontavam para crenças, valores, atitudes e ideologias sustentando esse *ethos* que considerava uma imagem menos preta de si.

O segundo *ethos* da Liberdade está na voz de uma rezadeira da rua. Essa voz de autoridade era acionada sempre que o corpo feminino padecia de uma febre ou de um mal-estar. As mulheres da casa e do bairro acreditavam que a reza espantava o mau-olhado. A reza era um canto. Ao lembrar essa prática, vieram também memórias do corpo negro da benzedeira movendo-se no espaço físico e espiritual. Esse corpo se movimentava com as folhas na mão direita. As mãos percorriam da cabeça aos pés do enfermo. Era uma voz sussurrada. Ela parecia citar trechos de versos de orações cristãs e outras imprecisões para a saída do mal do corpo rezado. O cântico da rezadeira era o único som ouvido no momento desse ritual, era uma voz naturalmente aceita.

No *ethos* da Liberdade, surgem vozes sociais partilhando uma cosmovisão: uma mesma cultura em um mesmo território. Sobre esse coletivo, recaem crenças na existência das raças hierarquizadas (MUNANGA, 2003) em que a estética para cabelos crespos e saberes não acadêmicos são identificados em um bairro popular. No entendimento da pesquisadora, o acionamento dessas vozes significou uma contranarrativa. O pertencimento dela ao bairro da Liberdade foi centralizado nesses dois *ethos*, existentes em um território majoritariamente preto, como ações de vozes não hegemônicas.

Para Munanga (2003), considerar os conceitos de raça branca e raça negra é manter o enfoque na leitura biológica do ser humano, apartada de uma análise sociológica e antropológica. Nesse contexto, no bairro da Liberdade, o trabalho da alisadeira e rezadeira também pode ser avaliado sob a perspectiva de apagamento dessas vozes. Elas vieram à tona na escrita do memorial diante de um posicionamento crítico da autora sobre essas mulheres que modelaram referências étnico-raciais na infância.

Logo, o papel cultural por elas exercido no território precisava ser avaliado mediante lutas e estratégias de sobrevivência de seus corpos pretos. Essa discussão, para o antropólogo, deve ser pautada no sentido político-ideológico de “População Negra” e “População Branca”, compreendendo

população como um conjunto de indivíduos que conservam traços do patrimônio genético hereditário. Logo a Rua Eusébio de Queiroz guarda um patrimônio de serviços prestados por mulheres pretas à população preta e feminina que recorria a serviços estéticos e de saúde não acessados em bairros predominantemente habitados por uma população branca.

CONTRIBUIÇÕES DE UM DISCURSO AFROCENTRADO

A investigação sobre si foi gerada por contribuições de estudos voltados à interseccionalidade e também à decolonialidade. Isso resultou em mudanças na maneira como esta investigadora percebia o mundo. Desse modo, a escrita preta de si formula um novo posicionamento para próximas escritas acadêmicas. Tal posicionamento decorre de conhecimentos em perspectiva reivindicatória e participatória. (CRESWELL, 2014) Essa posição, baseada em textos de Marx, Habermas e Freire (NEUMAN, 2000), é assumida por pesquisadores que creem em uma investigação atrelada a uma agenda política. Nesta agenda, estão grupos marginalizados, em cuja pesquisa deve conter propostas emancipatórias.

Outro resultado desse trabalho está na filiação da pesquisadora a temas sociais voltados a pautas contemporâneas, como disputa de poder, desigualdade, opressão, dominação e silenciamentos. Outro consequente resultado é a ampliação de estudos de linha étnico-racial e de gênero.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen Livros, 2019. (Feminismos Plurais).
- BANDEIRA, M.; MACAMBYRA, R. Liberdade. *Blog Vertentes do Português Popular na Bahia*, Bahia, 2021. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/bairro-liberdade>. Acesso em: 5 jun. 2021.
- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BELTRÃO, L. M. F. O ProfLetras UFBA escrito em um memorial de formação. In: ASSUMPÇÃO, S. S.; SANTOS, J. H. F. (org.). *Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 29-51.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EdUC, 2012.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, São Paulo, v. 5, n.1, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/07/01.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2014.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas. *Revista da ABPN*, [s. l.], v. 6, n. 14, p.236-263, 2014. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162. (Coleção Ditos e Escritos, v. 5).

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE. *Atlas Nacional do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7093.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

LIMA, M. L. S.; HERNANDEZ, L. L. *Toques do Griô: memórias sobre contadores de histórias africanos*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2010.

LIMA, M. L. S. *O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32050>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. Os métodos: dos meios às mediações. In: MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2009. p. 261-333.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, 2003, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

NEUMAN, W. L. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Ed. Person, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1990. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SOLORZANO, D. G.; YOSSO, T. J. Critical race and LatCrit Theory and method: counter-storytelling. *Internacional Journal of Qualitative Studies in Education*, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 471-495, 2001. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso (Para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CAPÍTULO 11

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
PARA AS RELAÇÕES DE
GÊNERO NAS AULAS DE
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA
DE UM COLÉGIO DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA**

Márcio Carvalho Alonso

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto de uma sessão de comunicação apresentada no XIII Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras (Sepesq), em novembro de 2020, na mesa “Interculturalidade e decolonialidade no ensino e na formação de professores(as) de línguas”. Naquela oportunidade, falei um pouco sobre minha pesquisa em nível de doutorado, à época em fase de finalização, e trouxe alguns recortes de resultados dela provenientes. A motivação para realização da pesquisa nasceu como resposta a alguns anseios que povoavam as tramas do meu pensamento em relação à necessidade de se pensar o ensino-aprendizagem de Inglês como ferramenta para a problematização das privações sofridas pelos sujeitos envolvidos em tal processo, entre elas, as que se referem às relações de gênero, evidenciadas através de discursos sexistas e casos de violência contra a mulher na comunidade escolar da qual faço parte.

Compreendo gênero como “elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, [...] forma primária de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86) Seguindo uma orientação feminista dos estudos de gênero, afirmo ser necessário falar sobre tal temática no ambiente escolar, pois isso significa lutar pela preservação das vidas das mulheres, por meio do fomento à conscientização acerca dos efeitos nocivos dos padrões de gênero.

Nascemos imersos em um contexto de masculinidade patriarcal caracterizado pela imposição a nós, homens, de um perfil pré-definido no qual precisamos nos encaixar, para sermos considerados “homens de verdade”. Os mandatórios que definem esse perfil determinam a obrigatoriedade de sermos fortes, insensíveis, dominantes em relação às mulheres e de correspondermos a uma matriz de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003), dentro da qual, precisamos ter um pênis, agir masculinamente e sentir desejo por mulheres.

Diversas são as consequências advindas do predomínio desse tipo de construção de masculinidade, como os altos índices de suicídio entre os homens e a submissão das mulheres aos mais variados tipos de violência praticados por esses “machos dominantes”. Conforme apontado pelo *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2020, p. 93-96), somente em 2020

230.160 mulheres denunciaram um caso de violência doméstica em 26 UF [...]. Isto significa dizer que, ao menos 630 mulheres procuraram uma autoridade policial diariamente para denunciar um episódio de violência doméstica [...]. Já os dados de feminicídio indicam que 81,5% das vítimas foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro íntimo.

Discussões sobre esses atos de violência com base em gênero precisam fazer parte do cotidiano escolar, integrando o currículo de todas as disciplinas, entretanto, lamentavelmente, este tipo de assunto ainda é um tabu entre professoras e professores, não apenas na educação básica, conforme denuncia Louro (2014).

Falar sobre gênero é, também, agir em prol da igualdade de direitos e oportunidades para homens e mulheres, já que o processo de subalternização dessas últimas, assegurado pelo cisheteropatriarcado,¹ traz para elas outros problemas além do da violência. No ambiente doméstico, por exemplo, às mulheres é imputada a responsabilidade de realização de total ou maior parte das tarefas do lar, mesmo quando elas possuem ocupações profissionais fora de casa, levando-as a desempenhar dupla jornada de trabalho. Já no ambiente profissional, ainda que elas tenham formação acadêmica igual ou superior a dos colegas do sexo masculino, tendem a receber menor remuneração para executar as mesmas funções e são impedidas de alcançar cargos de chefia, o que perpetua o processo de segregação vertical,² conforme aponta Hakim (1979).

Apesar do quadro que brevemente tracei até aqui apresentar justificativas suficientes para elucidar a necessidade de falarmos sobre gênero, a leitora e o leitor deste capítulo ainda podem se perguntar: “O que isso tem a ver com o ensino-aprendizagem de Inglês?” Para responder a esse possível questionamento, afirmo que nós, professores e professoras, não podemos nos eximir da responsabilidade de fazer da sala de aula um espaço onde alunas e alunos

1 Sistema sociopolítico que privilegia homens heterossexuais cuja identidade de gênero está em concordância com o sexo biológico (cisgênero).

2 Hakim (1979) dá o nome de segregação vertical ao processo de cerceamento das possibilidades de ascensão profissional ao qual as mulheres são submetidas, com base em estereótipos de gênero que determinam que cargos de chefia/liderança só podem ser ocupados por homens.

poderão, através do aprendizado da língua estrangeira, analisar suas próprias condições de vida, identificando problemas existentes e compreendendo que são capazes de transformar essa realidade. Além disso, considerando que a língua é um instrumento de manutenção da desigualdade de poder entre homens e mulheres, ela própria também deve ser objeto de reflexão no ambiente escolar, através do fomento a debates sobre sexismo linguístico e discursos que sustentam estereótipos de gênero, por exemplo.

Apesar da necessidade de atrelar discussões sobre gênero ao ensino de Inglês, dentro do campo da Linguística Aplicada faltam pesquisas que abordem essa temática dentro de uma perspectiva feminista, visando à problematização das relações entre homens e mulheres. A maioria dos trabalhos lidos durante a concepção do projeto que deu origem à minha tese versava sobre a Teoria *Queer* por exemplo, nas obras de Guimarães (2009), Rocha (2013) e Urzêda-Freitas (2018). Por essa razão, conduzi um estudo de cunho etnográfico que teve como objetivo geral apresentar uma análise da experimentação de um conjunto de atividades para o desenvolvimento da competência leitora, elaboradas para discutir as relações de gênero nas aulas de Inglês em um colégio da rede estadual de ensino em Salvador. Através dessa pesquisa, eu visava a responder à seguinte questão central: de que maneira as relações de gênero podem ser problematizadas nas aulas de leitura em Inglês de modo a reconfigurar os discursos sobre masculinidades e feminilidades produzidos pelas alunas e pelos alunos?

ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

Uma vez que me proponho a teorizar sobre o ensino-aprendizagem de língua, é fundamental definir de que maneira a entendo, pois é considerando essa compreensão que minhas ações em sala de aula e, conseqüentemente, minha pesquisa são estruturadas. Diante disso, considerando a dialogicidade que precisa ser levada em conta quando se pretende ensinar uma língua de maneira efetiva, encontro suporte nas palavras de Mendes (2020, p. 176, tradução nossa), quando essa afirma que: “Mais que um instrumento, língua é um símbolo, uma forma de identificação, um sistema de produção

individual, social e cultural significados, uma lente através da qual vemos a realidade que nos rodeia”.³

Ter como base essa compreensão de língua implica abandonar práticas que lamentavelmente ainda são flagrantes nas salas de aula de língua estrangeira, nas quais, orientados(as) por uma visão formalista de língua, professoras e professores se prendem a seus aspectos gramaticais, dissociando-a de seus reais contextos de uso. No que diz respeito à prática leitora nesses contextos, é conduzida, também, com foco em estruturas gramaticais, ou limitando a atividade à mera localização de informações, desconsiderando o caráter interacional inerente à produção de sentidos construída no encontro entre leitor, texto e autor.

Quando penso em empreender práticas pedagógicas que sejam significativas para esses sujeitos situados social, histórica e culturalmente, possibilitando o diálogo com as realidades nas quais estão inseridos(as), bem como a sua problematização, encontro suporte na Pedagogia Crítica para desenvolver meu trabalho. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 105), ela nasceu justamente “das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula”, tomadas “como espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola”. Portanto, concebendo a sala de aula como microrrepresentação da sociedade, o que acontece fora dela também deve constituir conteúdo a ser levado para dentro dela.

Falar em Pedagogia Crítica demanda fazer menção a Paulo Freire, visto que ele é a maior referência na área. Alguns conceitos do pensamento freireano foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa, tais como o da necessidade de contextualização do conteúdo programático, por exemplo. Freire (2002, p. 17) nos levava a pensar sobre essa contextualização problematizadora quando questionava “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. Considerando que o meu recorte de investigação é a prática

3 Texto original: “More than an instrument, language is a symbol, a way of identification, a system of producing individual, social and cultural meanings, a lens through which we see the reality that surrounds us”.

leitora, as alunas e os alunos precisam se sentir representado(a)s nos textos que leem e encontrar nesse material, temáticas que reflitam sua vida cotidiana, para que essa atividade, além de prazerosa, propicie momentos de reflexão sobre suas realidades.

Essa reflexão, conforme aponta Freire (2005), não deve ser apenas de ordem contemplativa e/ou descritiva, precisa ser, também, propositiva. Portanto, por meio da prática de ensino de Inglês que defendo, além de identificar os pontos problemáticos de seus contextos socioculturais que podem colocá-los em uma situação de subalternidade, os alunos e as alunas precisam compreender que a realidade na qual estão inseridos(as) é mutável e que eles(as) podem ser agentes transformadores(as) dela. Para que essa ação transformadora possa ser concebida de maneira concreta, também é necessário que nesse processo de reflexão, os alunos e as alunas sejam convidados(as) definirem atitudes a serem tomadas por eles e elas em prol dessa mudança.

Problematizar gênero numa perspectiva intercultural demanda pensar nas relações que nós, homens, estabelecemos com as mulheres, ou seja, entre nós e “os outros” por elas representados. As mulheres compõem um dos grupos com os quais a convivência diária nos convida ao exercício da interculturalidade, apesar de muitas vezes o senso comum só associar a ideia de diálogos interculturais a contextos nos quais se relacionam pessoas oriundas de países diferentes, ou que falam línguas diferentes. Quando Candau (2016) fala sobre as possibilidades de conectar gênero, sexualidade, raça etc. e interculturalidade, bem como sobre a necessidade de articular políticas de igualdade e políticas de identidade, ela nos faz lembrar que, ao mesmo tempo em que precisamos lutar por igualdade de direitos e oportunidades para homens e mulheres, é também necessário lutar pelo direito à diferença, visto que nem todos se encaixam nos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade.

Entretanto, cumpre ressaltar que apenas lidar de maneira positiva com as diferenças não é suficiente. É preciso problematizá-las, para que as alunas e os alunos possam compreender por quais razões existe um desequilíbrio de poder entre homens e mulheres que acaba afetando diversos campos de suas vidas (familiar, profissional etc.) e, assim, possam colaborar com a desestabilização das estruturas que sustentam essa realidade conflituosa. Por essa

razão, concordo com Catherine Walsh (2009, p.15), quando essa diz que agir interculturalmente também significa “questionar as relações construídas ao longo da história entre indivíduos pertencentes a grupos diversos [...] visando ao questionamento das relações de poder que determinam as diferenças e à construção de novas narrativas”. Nesse sentido, a própria construção da diferença deve ser objeto de reflexão em nossas aulas, para que as alunas e os alunos possam compreender seus mecanismos de produção.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando essas reflexões, empreendi uma investigação de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, em meu local de trabalho – um colégio da rede pública estadual de ensino do estado da Bahia, localizado em Salvador. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2018 e dela participamos eu, como professor pesquisador e 30 alunos(a)s de turmas do 1.º e do 2.º anos do Ensino Médio – 18 homens e 12 mulheres, situados na faixa etária entre 15 e 17 anos, majoritariamente negros(as).

O percurso metodológico que trilhei contou com as seguintes etapas: mapeamento inicial das percepções de gênero trazidas pelos(as) participantes, sensibilização das turmas em relação a conceitos de sexo e gênero (através de materiais e recursos na língua-alvo), discussão de temáticas feministas através de atividades de leitura, problematização de discursos produzidos pelos(as) próprios(as) participantes (por meio de atividades que tomavam esses discursos, traduzidos para a língua-alvo, como material de análise) e mapeamento final das percepções de gênero.

Os dados que utilizei no processo de análise e triangulação foram provenientes dos questionários que apliquei no início e no final da pesquisa, das transcrições das aulas em que utilizei as atividades de leitura que elaborei, das produções escritas das alunas e dos alunos registradas nessas atividades e das minhas anotações no diário de registro. No que diz respeito aos questionários, empreguei três: o primeiro, em que se mesclavam questões abertas e fechadas, visava à definição do perfil sociocultural dos(as) participantes; no segundo, aberto, que também apliquei na fase inicial da pesquisa, procedi

à captação das percepções de gênero que elas e eles traziam consigo; no terceiro questionário, ao qual as alunas e os alunos responderam no final da pesquisa, busquei identificar as mudanças de percepção apresentadas pelas alunas e pelos alunos em relação ao segundo questionário.

As atividades para o desenvolvimento da competência leitora que elaborei traziam textos cujos temas eram concernentes à pauta de discussão feminista, como sociedade patriarcal, sexismo linguístico, masculinidade tóxica, violência doméstica, *manterrupting*, interseccionalidade e objetificação da mulher. Tais temas eram debatidos ao longo da leitura dos textos presentes nas atividades e nos momentos de pós-leitura. Essas atividades foram aplicadas ao longo de duas unidades letivas, em aulas cujo áudio foi gravado, para posterior transcrição e análise. Além disso, ao longo da pesquisa, fiz registros escritos sobre as aulas em meu diário de pesquisa.

RESULTADOS

Trarei aqui um pequeno recorte dos dados, focando em dois aspectos que observei na análise: a conscientização crítica da linguagem e o reposicionamento discursivo. De acordo com Fairclough (2019), o discurso tem papel fundamental no processo de mudança social, pois se por um lado, através dele, se estruturam as desigualdades de poder, por outro, também por meio dele, podemos desestabilizar essas estruturas. Quando nossas alunas e nossos alunos se conscientizam disso, são capazes de tomar o distanciamento necessário para analisar criticamente os discursos estereotipados que elas e eles produzem em relação a masculinidades e feminilidades e de dar início a um processo de adesão a discursos contra-hegemônicos.

De acordo com Clark e demais autores (1996, p. 48), práticas pedagógicas críticas para o ensino-aprendizagem de línguas proporcionam aos sujeitos envolvidos no processo “uma relação dialética entre o crescimento da conscientização crítica e [...] das capacidades de linguagem, o último alimentado pelas possibilidades abertas pelo primeiro”, e, nesse movimento, “as práticas existentes de uma dada ordem sociolinguística” são vistas como “socialmente criadas dentro das relações sociais particulares, e, portanto mutáveis”. Logo,

por meio dessa conscientização crítica da linguagem, as alunas e os alunos são capazes de compreender a língua como instrumento de poder – tanto para mantê-lo, quanto para desestabilizá-lo.

Diante dos dados gerados no mapeamento inicial, posso afirmar que a referida conscientização inexistia entre os(as) participantes, ou pelo menos que eles(as) não conseguiram expressá-la, visto que além de poucos(as) terem respondido à questão que tratava sobre esse ponto, não houve respostas satisfatórias para ela.

Após participarem da pesquisa, as alunas e os alunos deram início à caminhada referente ao processo de conscientização crítica da linguagem (que é contínuo) conforme pode ser visto em algumas respostas dadas para a mesma pergunta, que aparecem no quadro a seguir, referente ao mapeamento final:

Quadro 1: Algumas respostas para a questão 5 do Questionário III

Questão 5 – De que maneira a língua pode ser usada para transformar as desigualdades de gênero?
André – Falando com mais respeito.
Cláudia – Podemos começar não repetindo coisas como “lugar de mulher é na cozinha”.
Cristina – O que as pessoas falam pode nos ofender, e pode fazer o machismo existir sempre.
Elvis – Parando de falar coisas que humilham as mulheres.
Vinícius – O machismo também tá na língua.

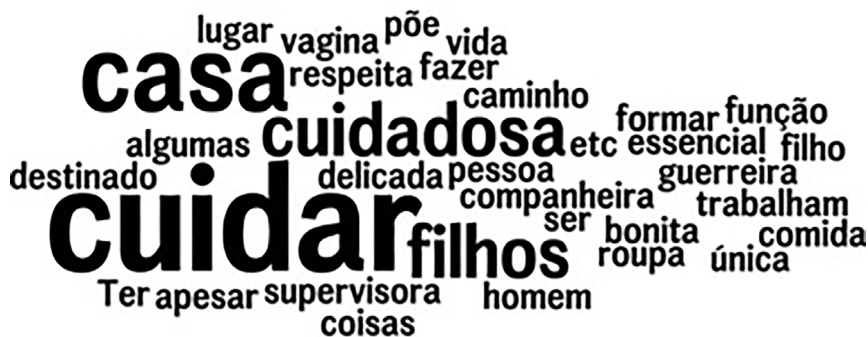
Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro acima traz apenas alguns exemplos de respostas, em virtude do espaço que disponho aqui; entretanto, a partir da análise do quantitativo completo, pude observar que em relação ao mapeamento inicial, além do aumento de 20% na aderência à pergunta, houve um acréscimo de 80% das respostas focadas, dentre as quais estavam as que foram apresentadas anteriormente.

Inevitavelmente, as concepções que temos acerca do que é ‘ser homem’ e ‘ser mulher’ influenciam a forma como vivenciamos masculinidades e feminilidades e agimos em relação aos homens e às mulheres que nos cercam. No mapeamento inicial, pude captar quais percepções as alunas e os alunos

traziam acerca do que define homens e mulheres. Na nuvem de palavras a seguir, é possível observar traços das nuances discursivas dos(as) participantes:

Figura 1: Percepções sobre 'ser homem' – Mapeamento inicial



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 2: Percepções sobre 'ser mulher' – Mapeamento inicial



Fonte: elaborada pelo autor.

Observando os termos em destaque nas nuvens de palavras apresentadas anteriormente, é possível conceber que, na fase inicial da pesquisa, as alunas e os alunos traziam percepções distorcidas acerca de masculinidades e feminilidades, estando, portanto, posicionados em adesão a discursos estereotipados. Naquele momento, para elas e eles, ser homem significava estar

alinhado a pressupostos da masculinidade hegemônica (forte, macho, trabalhador, responsável...) e ser mulher significava se alinhar à feminilidade enfatizada (delicada, cuidadosa...). Tais percepções, reforçadas pela família, pela mídia e até mesmo pela escola, dificultam a tomada de atitudes que visem à desestabilização do cisheteropatriarcado que rege a sociedade, pois estão justamente de acordo com ele.

Após participarem das discussões fomentadas em sala de aula, pude notar, no mapeamento final, uma diferença nas respostas dadas à mesma pergunta, conforme se vê na figura a seguir:

Figura 3: Percepções sobre ‘ser homem’ e ‘ser mulher’ – Mapeamento final



Fonte: elaborada pelo autor.

Inicialmente, já é possível perceber a ideia de igualdade entre homens e mulheres na própria construção discursiva das respostas, visto que as alunas e os alunos definiram ‘homem’ e ‘mulher’ utilizando a mesma sentença, conforme poderá ser visto no quadro a seguir. Por essa razão, só há uma nuvem de palavras representando as respostas dadas por elas e eles.

Quadro 3: Algumas respostas para a questão 6 do Questionário II

Questão 6 – Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
Ângelo – Ser homem e ser mulher é respeitar um ao outro.
Carlos – É ter responsabilidade e assumir seus compromissos.
Cláudia – Há muitas diferenças entre ser homem e ser mulher, mas são iguais nos direitos.
Cristina – São seres humanos.
Diana – Ser homem e ser mulher é uma questão relativa. Pra ser mulher, basta se sentir mulher, pra ser homem, tem que se sentir homem.
Diogo – Homem e mulher são seres humanos iguais.
Elvis – Ter educação e dignidade.
Érica – É serem responsáveis e além de cuidar do trabalho, cuidar também da casa e da família.
Fábio – Ter as suas responsabilidades.
Glauco – São iguais.
Gustavo – É ter coragem de agir, encarar e assumir seus atos.
Ian – Os dois são humanos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Além da própria construção discursiva, a partir da análise do conteúdo das respostas, noto que os(as) participantes também procuraram definir homens e mulheres como seres humanos iguais, detentores dos mesmos direitos e que podem assumir as mesmas responsabilidades. A partir de tais respostas, as alunas e os alunos estavam, ao fim da pesquisa, posicionados em adesão a discursos contra-hegemônicos e, por conseguinte, distante dos estereótipos de gênero que marcavam suas falas na fase inicial. Tais percepções são fundamentais para o estabelecimento de relações interculturais entre homens e mulheres, pois desmontam a lógica de subalternização construída

ao longo da história pelo cisheteropatriarcado, abrindo espaço para a compreensão da fluidez e pluralidade das masculinidades e feminilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser considerado um tema polêmico, não podemos nos eximir da responsabilidade de falar sobre gênero nas aulas de Inglês. Não há mais espaço para teorizar sobre o ensino-aprendizagem de línguas sem considerar os mais diversos problemas que afligem as alunas e os alunos, caso contrário, estaremos empreendendo práticas pedagógicas vazias, nas quais eles e elas não se verão representados(as) e mais dificilmente poderão por elas se interessar. Assumir essa responsabilidade é agir coerentemente em relação à aceção política do ato de ensinar, visto que, conforme afirmava Freire (2003), a neutralidade deste ato não existe. Quando alguém pensa que está agindo de maneira neutra, na verdade está colaborando com a manutenção do *status quo*.

O recorte de dados que apresentei aqui revela que discutir gênero a partir de uma perspectiva feminista em aulas de Inglês orientadas pela Pedagogia Crítica e motivadas por um esforço em prol do estabelecimento de relações interculturais e da problematização das diferenças, favoreceu a inserção das alunas e dos alunos num processo de conscientização crítica da linguagem, que o(a)s permitiu conceber o peso do discurso na manutenção das relações de poder que separam homens e mulheres. Além disso, a proposta de ensino brevemente relatada neste capítulo também auxiliou no processo de ressignificação dos discursos referentes a gênero produzidos pelas alunas e pelos alunos, colaborando, desta forma, com a destabilização das estruturas que sustentam a subalternização da mulher.

Cumpramos ressaltar que apesar do local privilegiado que nós, professores e professoras de línguas, ocupamos no fomento dessas discussões, pelo fato da problemática das relações de gênero também ter uma base discursiva, as reflexões que trouxe aqui não se limitam às práticas pedagógicas da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Pensando na educação básica, que é meu contexto de trabalho e de pesquisa, afirmo que discussões sobre gênero, dentro das mais diversas perspectivas, precisam fazer parte do planejamento

e execução das aulas de todas as disciplinas. Dessa forma, poderemos, ainda que em pequena escala, contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e injusta para os grupos minoritarizados.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GK9g6xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N. L.; IVANIC, R. *et al.* Conscientização Crítica da Linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 28, p. 37-57, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639265>. Acesso em:
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 2019.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário brasileiro de segurança pública*. II. ed. São Paulo, 2020.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUIMARÃES, T. F. *A construção performativa do gênero e da sexualidade nas práticas discursivas de uma Lanhouse*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- HAKIM, C. *Occupational Segregation: a comparative study of the degree and pattern of the differentiation between men and women's work in Britain, the United States, and other countries*. London: HMSO, 1979.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MENDES, E. Languages as resources: intercultural and inclusive language education at the BRICS scenario. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 174-186, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/32311/20958>. Acesso em:

RAJAGOPALAN, K. Linguística aplicada – perspectivas para uma pedagogia crítica. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105-135.

ROCHA, L. L. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em:

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

CAPÍTULO 12

O (SUR)REAL DEIXA MARCAS INDELEVEIS E MATA

(Re)nomear e visibilizar

Iris Nunes de Souza

INTRODUÇÃO: CORPORIFICAR A PALAVRA PARA VISUALIZAR ATITUDES

*Meu filho morreu com fome.*¹

A necessidade das palavras para nomear o des(conhecido) é intrínseca ao ser humano. Para os que creem no criacionismo: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus”. (Jo, 1,1)² Fica claro que Deus para apontar, mencionar, cuidar e observar nomeou sua criação. O apóstolo João para demonstrar o poder da palavra e suas dimensões infinitas, ressalta nesse enunciado que o próprio Deus é a Palavra. Destarte, com o evolucionismo não foi diferente. Darwin, inclusive, necessitou não apenas nomear, mas registrar, em muitas palavras, as conclusões sobre seus estudos de longos anos e, assim, criou *A origem das espécies*, em 1859. Desse modo, a língua assinala, concretiza ações, pensamentos e dá forma ao antes inexistente. Por isso, a palavra é necessária para tornar perceptível e materializar, principalmente, o que se vê, não obstante, não se enxerga.

Faz um tempo que em minha prática docente questiono determinadas atitudes que considero inomináveis como, por exemplo, o desabafo de desespero daquela mãe em que assassinaram seu filho, sem antes, sequer, ter matado sua fome, como destacado na epígrafe que marca o início dessa discussão. Ouso-me a dizer que esse e outros fatos cotidianos em nossa sociedade são *inomeáveis*,³ que quer dizer aquilo que se deseja nomear, mas é tão surreal que não alcançamos a definição. Porém, como discutir, observar e solucionar o que ainda não foi nomeado?

Tendo como base esses apontamentos, este estudo é fruto de reflexões sobre atrocidades históricas e contemporâneas que foram sendo tecidas

1 Fala de uma mãe diante da morte de seu filho. Ver em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/05/01/meu-filho-morreu-com-fome-porque-nao-teve-coragem-de-me-pedir-comida-diz-mae-de-homem-morto-apos-furtar-carne-em-mercado-na-ba.ghtml>.

2 Ver: Bíblia (1985).

3 Essa palavra não é dicionarizada em língua portuguesa, tomei a ousadia de, por meio da diversidade da língua, criar esse neologismo.

durante aulas de língua espanhola, ministradas por mim, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para geração de dados da minha pesquisa⁴ de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA), nos anos de 2018 e 2019, que me possibilitou fazer um diário de campo para me auxiliar na pesquisa desenvolvida, além de debate na mesa redonda intitulada: *Pesquisas imprescindíveis a uma Linguística Aplicada decolonial*, coordenada pela professora Marcia Paraquett no XIII Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras e Seminário Comemorativo dos 10 anos do PPGLinC, em 2020, sob a luz da interculturalidade e decolonialidade, a partir de Baptista (2017, 2019a, 2019b); Fanon (1965, 2008); Grosfoguel (2016, 2018); Matos e Paraquett (2018); Mignolo (2008, 2013, 2017); Paraquett (2010) e Walsh (2017a, 2017b).

Dessa forma, os problemas inerentes ao racismo geram debates intensos em sala de aula e fora dela, por envolverem questões recorrentes na vida de todos nós, alunos e professores, sobreviventes às atrocidades cotidianas. Por isso, além de discutir os desmandos em relação ao tópico elencado, tomando por base o percurso histórico de atos e barbáries no Brasil e no mundo, estabelecendo diálogos com os Direitos Humanos, as políticas públicas e a falta delas, este estudo/trabalho pretende, também, fomentar a reflexão sobre a necessidade das palavras para nomear as marcas da colonização que permanecem aprisionando e dizimando vidas. Para esse intento, utilizarei/utilizo as reflexões de Cortina (2017); Carneiro (2011); Fanon (1965, 2008); bell hooks (2017); Ribeiro (2017); Ulloa Aiza (2002); *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) entre outros e outras. Junto a isso, serão demonstradas e analisadas falas reproduzidas em diversas mídias *on-line*, a exemplo de manchetes de jornais como BBC Brasil, El País Brasil, G1, Extra, Carta Capital, entre outros que versam sobre o tema, disponíveis no formato *hiperlink* para maior apreciação pelo leitor.

4 Essa pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética de Enfermagem da UFBA, porém, as análises aqui trazidas versam sobre um dos instrumentos utilizados para geração de dados da investigação, que são os conteúdos temáticos das aulas que elaborei para gerar os dados. Entretanto, neste trabalho, fiz o recorte do tema, pois, não caberia, neste estudo todos os temas discutidos nas aulas.

Meu *locus* enunciativo (BAPTISTA, 2019a, 2019b) está situado no aporte teórico da Linguística Aplicada por seu caráter transdisciplinar e pela compreensão de língua como prática social, língua-cultura (MENDES, 2012; PARAQUETT, 2010) e, por conseguinte, representação identitária de um determinado povo. Embora este trabalho seja fruto da geração de dados de minha pesquisa de doutorado, ele está constituído por gêneros discursivos (manchetes de jornais e portais) que abordam os mesmos conteúdos discutidos em sala de aula daquele período, porém, noticiados recentemente. Trago esses exemplos mais atuais para demonstrar que, infelizmente, nada mudou e, com a pandemia, determinados conteúdos ficaram ainda mais bárbaros, se é que essa palavra contempla tais fatos.

Na condição de uma professora-pesquisadora e Linguista Aplicada engajada na luta por uma educação intercultural, libertadora de práticas coloniais que promovem a ignorância sobre a geopolítica dos territórios em que professores e alunos pertencem, não devo e nem posso deixar de apontar, discutir e, se possível, nomear as atrocidades cotidianas que permeiam minha vida e a dos discentes em sala de aula. Nesse sentido, o papel do professor engajado é, entre outros, o de “ligar a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017, p. 32), sobretudo, linguistas aplicados(as), cuja prática docente deve propiciar aos aprendizes a produção de “enunciados concretos” (BAKHTIN, 2010), permeados por diversas ações vivenciadas ou visualizadas em gêneros discursivos que constituem e afetam suas vidas.

Um(a) linguista aplicada(o) deve estar atento a todas as expressões linguageiras que circulam em seu território, por isso, a língua, as palavras e a vida são instrumentos de luta. Labutar com palavras significa estar ininterruptamente na arena da vida, guerreando por meio de verbos a todos os instantes. Nesse contexto de batalhas nasceu este estudo, em um espaço político, denominado sala de aula em que a geopolítica é intercultural, dada a constatação de que nosso país é multicultural. A “arquitetura” (FANON, 2008) desse estudo, afilia-se a Hermenêutica Pluricêntrica posto que:

[...] para entender situações coloniais, já não é o bastante recorrer à tradição em que se fundamenta a hermenêutica a partir do ponto de vista

ocidental, faz-se necessário reformular o conceito com a finalidade de dar conta da interação entre diferentes tradições culturais.⁵ (VERDESIO, 2013 apud MIGNOLO, 2013, p. 16, tradução nossa)

Os fenômenos analisados requerem uma interpretação epistêmica desobediente (MIGNOLO, 2008) dada a natureza linguística intercultural dos problemas expostos e por ser a professora-pesquisadora oriunda da mesma base geográfica em que os fenômenos ocorrem, a saber, a região nordeste, especificamente, no estado da Bahia.

A metodologia utilizada neste capítulo é transgressora, segue uma outra percepção. Está do lado da periferia, dos oprimidos, rechaçados, o lugar em que ocupo enquanto mulher, professora, pesquisadora, nordestina, especificamente, baiana, faz-me coadunar com Fanon (2008, p. 29) que declara: “Fugiremos à regra. Deixaremos os métodos para os botânicos e os matemáticos. Existe um ponto em que os métodos se dissolvem [...]”.

Diante do exposto, este estudo, de caráter subversivo, baseia-se na interpretação de realidades ontológicas e de práticas de linguagens manifestadas na mídia e aqui discutidas sob o viés de uma Linguista Aplicada intercultural que compreende o fato de que

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (FANON, 2008, p. 34)

A língua, como fonte de poder que aprisiona e mata deve ser utilizada para libertar e renascer. Os fatos e a existência necessitam tanto

No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada. E é inútil vir com ares de mea culpa, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá uma autêntica desalienação na medida

5 Texto original: “[...] para entender situaciones coloniales, ya no alcanza con recurrir a la tradición en la que se funda la hermenéutica entendida desde un punto de vista occidental, se hace necesario reformular el concepto con el fin de dar cuenta de la interacción entre distintas tradiciones culturales”.

em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares. (FANON, 2008, p. 34)

Com essa perspectiva, problematizo que, com a língua e pela língua, podemos destituir a colonização, já que

uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (COSTA; TORRES; GROSGUÉL, 2018, p. 8)

Porém, reconheço também que essa forma de pensar não é muito comum na “cultura de ensinar e aprender línguas” aqui no Brasil, contudo, “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. (FANON, 2008, p. 34) A língua revela muito do mundo das linguagens, por essa razão, ocupo-me do estudo ontológico no ensino-aprendizagem de língua espanhola porque língua, também, é vida. Por isso, nomearemos, apontaremos e descolonizaremos nossos corpos, almas e saberes.

QUANDO DETERMINADAS ATITUDES NÃO POSSUEM UMA REPRESENTAÇÃO LINGÜÍSTICA, APONTAMOS COM O DEDO OU DENOMINAMOS PARA QUE SE POSSA APONTAR?

*Aporofobia*⁶ Del gr. ἄπορος áporos <carente de recursos> y -fobia, término acuñado por la filósofa española A. Cortina. I. f. cult. Fobia a las personas pobres o desfavorecidas.⁷

6 Termo retirado do *Dicionário da Língua Espanhola da Real Academia Española* (2022). Ver em: <https://dle.rae.es/aporofobia?m=form>.

7 Aporofobia: “Fobia às pessoas pobres, desfavorecidas”.

Até dezembro de 2017, essa palavra não existia na língua da filósofa Adela Cortina. Ela a criou para apontar, designar e registrar o que ela chamou de “doença que aflige a humanidade”, que significa o desprezo ao diferente, especificamente quando esse diferente é pobre, afinal, a vida imposta pela gramática das metrópoles “civilizadas” é uma eterna luta de classes. Contudo, a estudiosa é categórica ao afirmar que carecemos de palavras para nomear o que necessitamos apontar, a palavra é uma espécie de materialização do que se deseja erigir.

A fúria, direcionada aos diferentes, trazida pela colonização, ecoa de forma estridente na atualidade. As “heranças” coloniais continuam deixando marcas de sangue, dizimando vidas, silenciando os que não se encontram plasmados em suas regras. Quando é feito um recorrido histórico, percebe-se facilmente, estampado em territórios e corpos, as marcas profundas desse *modus operandi* dos “civilizados”. A exemplo do dito, entre outros, temos as cruzadas, a caça às bruxas, a expulsão dos judeus e muçumanos dos territórios de Castilha pelos reis católicos Isabel e Fernando, no século XV, com o propósito de defender a “verdadeira fé”. A religião quase sempre é justificativa para atrocidades sociais. A pesquisadora Sara Ulloa Aiza (2002, p. 176-177, tradução nossa) põe em evidência essas atitudes que:

Comprovam que a espécie humana usou sua própria crueldade contra seus semelhantes, destacando para isso, evidentes diferenças raciais, religiosas, culturais ou históricas que na realidade buscam beneficiar a poucos. As metrópoles do poder justificam suas atitudes assumindo a mesma postura grega com a ‘polis’, no sentido de que sua missão é vigiar e educar a coletividade que eles denominam como uma cultura e comportamentos inferiores ou bárbaro. Inclusive recorrem a critérios genéticos para justificar sua atitude. Por outro lado, a religião baseada nos livros sagrados vai legitimar a invasão de territórios.⁸

8 Texto original: “Comprueban que la especie humana ha usado su propia crueldad en contra de sus semejantes, destacando para ello aparentes diferencias raciales, religiosas, culturales o históricas que en realidad procuran el beneficio de unos pocos. Las metrópolis del poder justifican su proceder asumiendo la misma postura griega con la ‘polis’, en el sentido de que sumisión es vigilar y educar a colectividades sobre las que asumen una cultura y comportamiento inferior o bárbaro. Inclusive se aducen criterios genéticos en la justificación de su actitud. Por otra parte, la religión basada en los libros sagrados va a legitimar la invasión de territorios”.

Haja “fé” para justificar as inúmeras barbáries do “berço da civilização” até o “novo mundo”. A reverberação dessas justificativas permanecem mutilando, calando e atravessando mares de sangue. As atitudes que estão demonstradas neste trabalho são construtos desse ideal ontológico que adoce e aprisiona. A “civilização” nos trouxe, além do nosso apagamento histórico, o patriarcado, o capitalismo e a obediência epistêmica, tornando-nos reprodutores de suas conveniências, por isso, vivemos em um ciclo vicioso “chamado de conhecimento universal”.

Nos últimos anos, precisamente de 2015 até o presente, as discussões trazidas neste escrito estão em relevo devido à avalanche de ódio que cresce assustadoramente sob nossos sentidos, além do silêncio e apatia (ou projeto político) de governantes em relação a esses fatos. Essas questões, em nosso país e fora dele, embora possuam nome, ainda é difícil apontar, a exemplo do racismo e a misoginia (fruto do machismo e patriarcalismo). Diariamente, no Brasil, a mídia relata abusos de poder contra negros pobres, como observados nos exemplos aqui discutidos. Contudo, palavras como discriminação, xenofobia e marginalização, entre outras, não nomeiam as barbaridades sofridas por essa população nessa sociedade. Para Cortina (2017), o que não tem nome deve ser apontado com o dedo, entretanto, há questões subjetivas como essas realidades que não se podem apontar, por isso, é necessário nomear para que se possa reparar.

Por essas razões, exponho na arena linguística da vida as palavras e seu significado, com o propósito de que percebamos essas conotações no cenário brasileiro e, quiçá, criemos outras denominações para enxergarmos esse “câncer” que está entre nós e possamos, de alguma forma, extirpar a metástase sem promover mais danos, quebrando essa corrente epistêmica da destruição do diferente, logo, romper o círculo.

DIREITOS HUMANOS PARA QUEM?

Quem são considerados humanos? O que caracteriza um ser humanizado? Sempre questiono essas obviedades porque é difícil compreendê-las. Se a premissa é de que negros e negras são humanas(os), por que não são abordadas(os)

como tal? É comum ouvirmos o enunciado popular: “não gostaria de estar na sua pele” utilizado, geralmente, quando alguém está em uma situação de medo, tortura, sob violência, conforme observa-se na fala da mãe do jovem negro morto em rede de supermercado, noticiada em 1 de maio de 2021, e retirada do *site GI Bahia*: “Meu filho morreu com fome porque não teve coragem de me pedir comida’, diz mãe de homem morto após furtar carne em mercado na BA”.

Em seu artigo I, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) proclama que todos os seres humanos devem ser livres e tratados com dignidade, contudo, não é isso que ocorre cotidianamente, aqui na “pátria amada mãe gentil”, território em que a violência é crescente nos grupos marginalizados socialmente, vide a notícia supracitada. Essa manchete é a representação de um país em que os direitos para pobres não são respeitados, e se esse pobre for negro, a situação é a crueldade estampada nos corpos, nas almas e em notícias.

A História mostra-nos como grandes barbáries eram e são consideradas “normais” e corriqueiras, por exemplo, a escravidão, a misoginia e o machismo. Tais atitudes, se não fossem discutidas, não seriam apontadas e carregadas de sentidos pelas palavras que as identificam. Nessa abordagem, cabe apontar que há uma grande mazela que assola a população ocidental que, desgraçadamente, foi trazida para o “novo mundo” denominada de superioridade.

O fato de que povos se percebem superiores a outros, seja por sua localização geográfica, cor de pele, gênero ou língua-cultura promovem infinitas atrocidades, como as que vemos na mídia e analisamos durante as aulas de espanhol. Como instrumento de exemplificação, tem-se o caso dos rapazes da notícia anteriormente citada, um deles é filho da mulher cuja fala abre esse texto: “Meu filho morreu com fome” se, em 2021, ainda lidamos com a pandemia da fome, da miséria, isso não é casualidade, é reprodução política. As atrocidades que vemos divulgadas na mídia, as quais foram alvo de análise nas nossas aulas são um reflexo do sentimento de superioridade de uns povos sobre outros, com base em critérios geográficos, raciais, de gênero ou língua-cultura. Como exemplo, citemos o caso dos rapazes envolvidos na notícia anteriormente citada. Um deles é filho da mulher cuja fala abre esse texto: “Meu filho morreu com fome”. E, vale frisar, se, em 2021, ainda lidamos com

a pandemia da fome e da miséria, não é casualidade, é reprodução política. Tais rapazes foram torturados e sentenciados à morte de forma cruel, por furtarem e não levarem a carne, o que ratifica a frase imortalizada no grito musical de Elza Soares: “a carne mais barata do mercado é a carne negra”.

Para citar outro fato, ocorrido em 25 de maio de 2020, denunciado no portal Brasil de Fato, tem-se: “Morte de homem negro asfixiado por policiais nos EUA gera indignação internacional. Esse caso aconteceu no estado de Minnesota, na segunda-feira (25); manifestações pedem justiça e denunciam racismo” (2020). Estamos no século XXI, entretanto, as práticas do *apartheid*⁹ seguem vigentes naquele país e em vários cantos do mundo, inclusive aqui, no território brasileiro, conforme as narrativas explicitadas. O Brasil, país cuja diversidade racial deveria ser motivo de orgulho (sobretudo porque já emergiu dos mares a luta que nossos ancestrais travaram em forma de filmes e livros, só para citar alguns exemplos), continua multiplicando o olhar do colonizador sobre nós, por nós.

O racismo brasileiro se atesta e exerce-se na sua sutileza e naturalidade, formando um crime perfeito. Se por uma via o racismo formal atestado por meio de leis nos deixa evidente a discriminação baseada na raça, em casos como o período do Apartheid na África do Sul, o racismo informal nos presenteia com a dúvida. A informalidade do racismo, que ainda é presente estruturalmente, permite que ele se dilua em outras categorias. Assim, o racismo vira piadas, acasos, preferências estéticas, atitudes suspeitas e outras categorias que poderíamos delimitar, mas que no fundo se baseiam na mesma base e objetivo: a discriminação racial. (AVELLAR, 2020, p. 1)

São terríveis os massacres de racismo por aqui cotidianamente! No ano de 2019 houve uma situação semelhante a que ocorreu nos EUA, conforme supracitado. O jornalista Nascimento publicou, em 14 de fevereiro de 2019, no jornal *Extra*, apontando que: “Um jovem de 19 anos morreu após levar

9 Regime político pelo qual Nelson Mandela lutou para sua extinção na África do Sul, em que os negros deveriam viver separados dos brancos em todas as áreas sociais como transporte coletivo, universidades etc. Regime similar a esse houve nos Estados Unidos.

uma ‘gravata’ de um segurança no supermercado Extra, na unidade da Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio”. Tal ato gerou, em diferentes lugares do país, manifestações com protestos nas filiais da rede de supermercado Extra, em decorrência da morte do jovem carioca em uma dessas lojas, tendo efeito em diversas capitais do país, como destaca-se na notícia veiculada no *site Estado de Minas*, ainda em fevereiro de 2019.

Cresce de forma assustadora o número de assassinatos de jovens entre 13 e 29 anos, no Brasil, vivemos o terror da banalização de assassinatos, mas a pergunta que fica silenciada e, inúmeras vezes, é enterrada com a vítima é: Quais as razões para tanta execução? Entre o senso comum naturalizou-se o enunciado: “Estava envolvido com o que não presta, por isso, morreu”. Sempre me pergunto, o que é “estar envolvido com o que não presta”? Em um país em que o ódio está banalizado e contorna o poder legislativo, só para citar um exemplo. Como identificar o que, realmente, não presta?

A BANALIZAÇÃO DE ASSASSINATOS

Enquanto não temos respostas para as perguntas, o sangue de nossos irmãos jorra nos morros, nos becos, nas vielas de norte a sul do país, como demonstra a manchete manchada de sangue do *El País Brasil*. Esses jovens não são de classes sociais elevadas, portanto, por que se preocupar com eles? Afinal, se meteram com o que não presta: são “craqueiros”,¹⁰ “noiados”¹¹ e sem valor social. Essas expressões foram reproduzidas pelos alunos durante as aulas de espanhol com notícias lidas na língua alvo. Vale destacar que o *corpus* nesse trabalho é constituído por notícias em língua materna, pois o foco é trazer um recorte mais atualizado do exposto em sala naquele momento. Nessa ocasião, os alunos ressaltaram que ouvem essas expressões todas as vezes que a mídia noticia a morte de um jovem. Evidenciaram, ainda, que quando se trata de jovens de classe alta, a terminologia é outra, eles são dependentes químicos.

10 Expressão coloquial, utilizada na Bahia, para designar usuários de crack.

11 Expressão coloquial, usada na Bahia, para designar usuários de drogas ilícitas.

Uma publicação de março de 2017, que exemplifica tais observações, encontra-se no *site* do *Notícias Uol*, com a manchete: “Recrutados para o crime, número de jovens assassinados explode no Nordeste”. Com tantas mortes banalizadas pelo envolvimento com as drogas, com o crime, quem gritará pela falta dessas vidas? Quem conhece a dor, o silêncio, a impunidade e, acima de tudo, a desesperança.

Segundo a filósofa Cortina (2017), o discurso de ódio e a violência é inerente ao ser humano, a História está aí para comprovar, entretanto, com o advento da internet e, por conseguinte, das redes sociais, os discursos de ódio e violência, principalmente destinados a negros e pobres ficaram mais explícitos e intensos, revelando a verdadeira face de uma doença que ainda não temos nome para apontar. Para a filósofa “[...] uma sociedade madura se pergunta cada vez mais se esse tipo de discursos não é um obstáculo para construir uma convivência democrática”. (CORTINA, 2017, p. 33) Creio que não há democracia quando só um lado ordena, manda e detém o poder de ir e vir sem sofrer abusos cotidianamente, como no exemplo publicado em maio do corrente ano, destacado a seguir e que pode ser conferido com maiores detalhes clicando em *El País Brasil*.

Complementarmente, sugiro a leitura do texto de Julia Rocha, do dia 11 de maio de 2021, do qual trago um fragmento:

Quem disse que é assim tão traumático ver um homem ser executado dentro do seu quarto? Só por que era uma criança de 9 ou 10 anos? Agora, você vai me dizer que uma briguinha dessas causas algum problema emocional nesses pivetes? Essas crianças de favela são tudo criada, já. Já tudo cheia de maldade.

A autora ironiza, trazendo em seu texto, os enunciados da nossa geopolítica e, por conseguinte, de todos os reacionários que compõem a cúpula governamental. Qual seria o nome para isso? Diante dos fatos, enfatizo que a palavra indignação não traduz o que sinto sobre desumanidades como essas. A jornalista Julia Rocha ironiza esse fato, ocorrido na favela de Jacarezinho, no Rio de Janeiro, em que uma criança de 9 anos presenciou o assassinato de um homem desarmado, dentro do seu quarto. O título do texto é: “Criança preta não pega trauma” (2021). Num país cuja pluralidade racial deveria ser

festejada como motivo de honra, é vergonhoso perceber o racismo diário nas mídias e redes sociais. Nem as crianças são poupadas dessa forma funesta de estar no mundo.

A revista *IstoÉ* traz a seguinte manchete: “Garoto de 12 anos é vítima de racismo em seu perfil de literatura na internet” (2020). Algumas das violências foram comentários do tipo: “Porco gordo. Eu achava que preto era pra ta cavando mina, não lendo. Você foi criado pra ser pobre e preto”, diz parte das ofensas. Como nomear atitudes como essa? Nesse sentido, partindo para o espaço da atividade em sala de aula, discutimos o valor das palavras para assinalar atrocidades e, parafraseando Lispector (1990), o que sinto e desejo ainda não têm nome, por essa razão, necessitamos, com urgência, nomear para que se possa apontar, como fez a autora da palavra *aporofobia*.

As aulas de língua devem superar o fato de resumirem a língua a, tão somente, aspectos gramaticais, como o senso comum propaga, e direcionar-se para outras representações linguísticas, abordar aspectos da vida dos discentes que, mesmo não fazendo parte direta do conteúdo pré-estabelecido pelo currículo, permeia a vida dos envolvidos nesse cenário. As notícias apresentadas e tantas outras, disponíveis em veículos de comunicação, são subsídios para uma sala de aula em que a língua é percebida como prática social, posto que se faz necessário palavras para lutar e identificar males (in)visíveis.

Por que e para que discutir esses fatos em um curso de língua? Acredito na sala de aula como espaço político e o ensino-aprendizagem como trocas ideológicas, posto que, imerso nesse contexto não há neutralidade. Posicionar-se é reconhecer sua cidadania e lutar incessantemente por seu lugar de fala que, por conseguinte, é o de origem espacial, linguístico e cultural. A língua, que entendo como cultura, não significa apenas o *ethos* de um povo ou de alguém, vai muito além, alcança e abrange muito mais, atinge almas, fere vidas, constrói pontes e arenas. Na condição de uma pesquisadora, mas, sobretudo, professora engajada na luta por uma educação libertadora,

Às vezes entro uma sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento

significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida. (HOOKS, 2017, p. 32-33)

Há colegas que dizem: “não sou psicóloga, deixa os problemas lá fora, bastam os jornais, aqui vamos aprender sintaxe, fonemas, morfologia, isso de querer conhecer alunos e ficar discutindo o que acontece fora da sala é coisa de quem enrola e não quer dar aula”. Então, questiono: Qual o período, a oração e o texto em que não estão contidas marcas de violência, sangue e desolação, na sociedade? Por um acaso, ao adentrar a sala de aula devemos esquecer nossas identidades, nossas verdadeiras faces? Quais os fonemas que não estão impregnados de pedidos de socorro, sejam nos olhos das muitas alunas desamparadas ou nos muitos alunos que ecoam gritos de “chega”! “Não aguento!”, “Isso não está certo!”? Qual a morfologia que está esvaziada de verbos de lutas ou substantivos de dor? Quais as classes de palavras que ignoramos, o racismo genocida, a homofobia, a fúria sobre gênero, a guerra, o patriarcado, o machismo, a misoginia, a escravidão, o aborto que mata mulheres, sonhos e crianças? Se a sala de aula não é um espaço em que as multiculturas não precisem derrubar a porta para entrar, então, como denominamos isso?

Eu, como bell hooks (2017), também, não sou psicóloga, porém, sou uma professora que tento descolonizar meus sentidos e enxergo além dos conteúdos e das ementas estipuladas, eu vejo a língua em movimento e o movimento que os participantes das minhas aulas podem e devem dar à língua, por isso, considero esse recorte apresentado nas linhas desse texto tão importante para a aula de quaisquer “metrópoles linguísticas”.

NÃO SE PODE FINALIZAR SEM APONTAR

Esses cenários, anteriormente expostos, esse câncer que acompanha a humanidade tem sua origem, em nosso território e, por consequência, em nossa geopolítica, na colonização geradora dessas dicotomias. Contudo, essa metástase segue matando. Nessa perspectiva, em acordo com Coracini (2019, p. 27):

A desigualdade social continua inundando as cidades Latino-Americanas, submersas nas águas da suja exploração humana, para não fazer referência a outros países do chamado terceiro mundo. Para resolver a questão, seria necessário muito mais do que projetos de lei; seria necessário mudar a mentalidade, o modo de se relacionar com o outro, sobretudo daqueles que detêm o poder, numa sociedade em que o dinheiro é o que conta, em que a corrupção está disseminada em todas as esferas sociais.

Porém, continuo acreditando na educação, nos professores e nos pesquisadores como resistência e resiliência para a concretização dessa mudança de mentalidade porque acredito que a transformação acontece quando a ignorância é combatida. Embora sufocados e sem oxigênio, vamos nomear e apontar, gerando, ainda mais resiliência.

REFERÊNCIAS

- AVELLAR, N. A. O não dito do racismo brasileiro. *Justificando*, São Paulo, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/02/10/o-nao-dito-do-racismo-brasileiro/>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8974>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 35, p. 173-187, 2019b. Número especial. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Revista abeache*, [s. l.], n. 12, p. 28-47, 2017. Disponível em: <https://revistaabeache.com/ojs/index.php/abeache/article/view/220/206>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BÍBLIA. Português. *A Bíblia de Jerusalém*. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 1985.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

- CORACINI, M. J. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a exclusão e a inclusão*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- CORTINA, A. *El rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Espanha: Editorial Paidós, 2017.
- COSTA, B. J.; GROSFOGUEL, R.; TORRES, M. N. Decolonidade e Pensamento Afro Diaspórico. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonidade e Pensamento Afro Diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 9-26. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- DARWIN, C. *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus – Livraria Editora, 2003. E-book baseado na tradução de Joaquim da Mesquita Paul, médico e professor.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Lisboa: Ed. Ulisseia, 1965.
- FANON, F. *Peles Negras máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAROTO de 12 anos é vítima de racismo em seu perfil de literatura na internet. *IstoÉ*, São Paulo, 29 maio 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/garoto-de-12-anos-e-vitima-de-racismo-em-seu-perfil-de-literatura-na-internet/>. Acesso em: 4 out. 2021.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LISPECTOR, C. *Banho*. In: LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem: romance*. 14. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- MADEIRO, C. Recrutados para o crime, número de jovens assassinados explode no Nordeste. *UOL*, [São Paulo], [2017]. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/05/recrutados-para-o-crime-numero-de-jovens-assassinados-explode-no-nordeste.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 4 out. 2019.
- MATOS, D.; PARAQUETT, M. (org.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: Edufba, 2018.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J. et al. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: Edufba, 2012. p. 667-678.

'MEU filho morreu com fome porque não teve coragem de me pedir comida', diz mãe de homem morto após furtar carne em mercado na BA. *Gi Bahia*, Salvador, 1 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/05/01/meu-filho-morreu-com-fome-porque-nao-teve-coragem-de-me-pedir-comida-diz-mae-de-homem-morto-apos-furtar-carne-em-mercado-na-ba.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MIGNOLO, D. W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MIGNOLO, D. W. *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial con una introducción de Gustavo Verdesio*. 2. ed. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2013.

MIGNOLO, D. W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

NASCIMENTO, R. Jovem morre após levar uma gravata de segurança em supermercado na Barra da Tijuca. *Extra*, [Rio de Janeiro], 14 fev. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-morre-apos-levar-uma-gravata-de-seguranca-em-supermercado-na-barra-da-tijuca-veja-video-23453925.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [S. l.: ONU], 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PARAQUETT, M. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 137-292. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol, v. 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 18 mar. 2021.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala? Feminismos Plurais*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, J. Criança preta não pega trauma. *ECO A UOL*: por um mundo melhor, [São Paulo], 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eco/colunas/julia-rocha/2021/05/11/crianca-preta-nao-pegar-trauma.htm>. Acesso em: 4 out. 2021.

SUDRÉ, L. Morte de homem negro asfixiado por policial nos EUA gera indignação internacional. *Brasil de Fato*, São Paulo, 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/28/morte-de-homem-negro-asfixiado-por-policiais-nos-eua-gera-indignacao-internacional>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ULLOA AIZA, S. Xenofobia y discriminación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Costa Rica, v. 1, n. 1, p. 175-198, 2002. Disponível em: revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4534. Acesso em: 18 mar. 2021.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017a. Tomo 1. (Serie pensamiento decolonial).

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017b. Tomo 2. (Serie pensamiento decolonial).

CAPÍTULO 13

A ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Uma breve análise de operadores argumentativos no acórdão do julgamento do mensalão

Magno Santos Batista
Júlio Neves Pereira

INTRODUÇÃO

Na literatura linguística, a argumentação consiste em um processo em que vários mecanismos são acionados pelos sujeitos. Na seleção dos recursos linguísticos, os falantes escolhem operadores argumentativos, modalizadores, reformuladores, enfim, mecanismos linguístico-discursivos para conquistar a vitória no embate. Em relação ao marco teórico selecionado para a discussão acerca dos operadores argumentativos, embasamo-nos na teoria da argumentação postulada por: Ducrot (1987); Ducrot e Anscombre (1994).

Na luta que se dá na enunciação, os operadores argumentativos orientam o discurso dos falantes e, na escala argumentativa, institui-se a força ou a fraqueza dos mecanismos linguísticos utilizados pelos interlocutores, o que colabora para a derrota ou vitória no embate. Além do mais, a força ou fraqueza desencadeada pelo uso dos operadores argumentativos na escala argumentativa contribui para convencer os interlocutores de que o que foi dito é uma verdade ou mentira.

Essa formulação da verdade ou mentira se dá no texto, principalmente em textos em que predomina a tipologia argumentativa. Assim, discutir a orientação argumentativa demonstrada pelo uso dos operadores argumentativos em dois excertos extraídos do processo penal, nominalmente chamado de *Acórdão do Julgamento de Mensalão*,¹ nos possibilita compreender a importância dos operadores argumentativos como mecanismos linguísticos na luta empreendida por advogados e Ministros do STF para absolver ou condenar os réus na ação penal. Para tanto, do ponto de vista teórico-metodológico, selecionamos os operadores argumentativos (*não, ao contrário; por relevante e apesar*); como também os autores que concomitantemente discutem acerca da argumentação e dos operadores argumentativos: Ducrot (1987) Ducrot e Anscombre (1994); Fiorin (2018) Koch (2011) Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); Portolés (2001); Toulmin (2006).

1 Sobre as informações trazidas nesse capítulo sobre o Acórdão do Mensalão, ver nas referências: Brasil (2012).

Os excertos foram extraídos do gênero Acórdão. Esse transita em instâncias superiores como o STF. No Julgamento do Mensalão (Ação 470/MG, nº 3661338), o autor é o Ministério Público Federal. Embora os réus sejam muitos, para a análise dos excertos aqui estudados, selecionamos os seguintes réus: Roberto Jefferson, Marcos Valério Fernandes de Souza, Cristiano de Mello Paz, Ramon Hollerbach Cardoso, João Paulo Cunha, Henrique Pizzolato e Luiz Guishiken. Os embates foram ainda marcados pelos votos dos Ministros Ricardo Lewandowski e Joaquim Barbosa, respectivamente, revisor e relator.

Para uma melhor organização, dividimos o texto da seguinte maneira: apresentamos, na primeira seção, a definição e a importância da orientação argumentativa na construção da argumentação. Na segunda seção, de modo panorâmico, discute-se o gênero Acórdão. Na terceira seção, encontra-se a análise da orientação argumentativa dos operadores argumentativos em dois excertos extraídos do Acórdão do Mensalão. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

ORIENTAÇÕES ARGUMENTATIVAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Na guerra, os soldados utilizam diversas estratégias para alcançar a vitória. Na argumentação, o caminho não é diferente: os interlocutores precisam proceder a uma ou mais escolhas dentre os recursos linguísticos disponíveis na língua para vencer os argumentos dos adversários. Não se pode argumentar acerca de estudos linguísticos que se preocuparam em discutir a relação sujeito/linguagem sem mencionar Ducrot (1987). Esse linguista, em sua Teoria da Argumentação (que se fundamenta no pressuposto de que a argumentação está inscrita no sistema linguístico), apesar de levar em consideração a questão da enunciação na língua, toma-a como acontecimento histórico do aparecimento do enunciado: o que interessa a Ducrot (1987), é aquilo que, no sentido do enunciado, se diz sobre a situação, o modo como ela é construída pelo enunciado; não as condições externas de sua produção. A questão do sujeito é vista, então, a partir de considerações sobre a língua. Não deve ser incluído o psicológico no seu objeto: o sujeito é pensado como

linguagem, ou seja, toma o sujeito a partir da representação que os enunciados fazem da sua enunciação.

Ainda para Ducrot (1987) existem dois tipos de polifonia no discurso: a dos locutores (há dois locutores distintos) e a dos enunciadores (um único locutor coloca em cena pontos de vista distintos; logo há enunciadores distintos). A pressuposição, por exemplo, vem a ser uma polifonia de enunciadores, na qual o locutor coloca em cena dois enunciadores.

Na enunciação, o jogo polifônico ainda pode ser marcado pelas orientações argumentativas, pela escala argumentativa e pela classe argumentativa que, conforme Ducrot e Anscombre (1994), constituem o jogo argumentativo, em que a força e a fraqueza dos argumentos se dá na efetivação dos sentidos acionados pelos mecanismos linguísticos na enunciação. São as escolhas linguísticas realizadas pelo interlocutor que podem determinar a aceitação ou reprovação dos argumentos na interlocução. Por isso, essa seleção precisa ser planejada e organizada de modo discursivo. Vale ressaltar que, neste texto, não estamos preocupados com a recepção do argumento, ou se interlocutor vai ou não aprovar o argumento; mas sim com a orientação argumentativa dos operadores argumentativos.

No discurso, as escolhas linguísticas contribuem para a construção dos efeitos de sentido e das orientações argumentativas. Conforme Guimarães (2001), os efeitos de sentido de um recorte enunciativo são representados pela orientação argumentativa dos operadores argumentativos e também a representação do sujeito na enunciação. Além disso, a seleção dos mecanismos linguísticos realizada pelos locutores na argumentação requer dos sujeitos condições discursivas capazes de persuadir os interlocutores.

Koch (2011) enfatiza que utilizamos os operadores argumentativos que fazem parte da gramática da língua e têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para a qual apontam. Ou seja, os operadores argumentativos direcionam o enunciatário para que percorra o caminho proposto pelo enunciador dentro de um enunciado.

Dentre os operadores, há palavras de diferentes classes gramaticais. Entre elas, destacamos as conjunções, pois os operadores são, via de regra, conjunções, embora nem toda conjunção funcione como operador discursivo,

podendo atuar como mero conectivo, ainda que todo elo coesivo deva ser considerado como elemento de fundamental importância na organização textual. É preciso atentar para que uma análise dos principais tipos de operadores pode ser enfatizada e/ou (re)pensada a partir do quadro teórico apresentado por Koch (2011).

No uso de operadores argumentativos, os sentidos são construídos e marcados discursivamente a favor ou contrários ao argumento proposto pelo locutor. Além disso, a produção de sentido configura-se como um dos principais mecanismos discursivos capaz de tornar a ação interpretativa efetiva.

Na enunciação, a presença dos operadores argumentativos contribui para desvelar a intenção do autor, a orientação argumentativa e o que Portolés (2008, p. 80, tradução nossa) chama de conteúdo semântico “[...] um operador argumentativo é uma unidade que aplicada a um conteúdo, transforma as potencialidades argumentativas deste conteúdo”.² Ou seja, o conteúdo semântico constitui o enunciado e também possibilita a orientação argumentativa dos falantes.

Além disso, os operadores argumentativos podem seguir duas orientações: classe igual e diferente. Quando a orientação aponta para a mesma direção, as conclusões são iguais e a classe argumentativa também. Quando se instaura o contrário, a orientação e a classe são diferentes. Ainda para Portolés (2001) a análise dos operadores argumentativos pode ser marcada pela força ou fraqueza, isto é, estabelece-se uma escala argumentativa. De acordo com Cabral (2011, p. 88)

Com relação a uma determinada conclusão, há, portanto, argumentos mais fortes e argumentos mais fracos. Podemos organizar esses argumentos em uma escala argumentativa, e a língua também nos oferece os instrumentos para marcar essa escala. A escala argumentativa se estabelece, então, quando explicitamos, por meio de marcas linguísticas, uma hierarquia entre os argumentos de uma classe argumentativa.

2 Texto original: “un operador argumentativo es una unidad que aplicada a un contenido, transforma las potencialidades argumentativas de este contenido”.

Os operadores argumentativos são marcas e instrumentos linguísticos que transformam os argumentos em fortes ou fracos. Para Ducrot e Anscombre (1994), a presença de operadores argumentativos na escala argumentativa pode ser representada por força – ou fraqueza – argumentativa. Além da força ou fraqueza, a análise dos operadores argumentativos nos possibilita encontrar a classe argumentativa, a materialização das intenções e os propósitos dos falantes.

Para Portolés (2001, p. 96-97, tradução nossa), “as escalas nascem, pois, de um ordenamento coorientado para o processo do discurso em uma direção determinada”.³ Em outras palavras, na enunciação há uma hierarquia dos mecanismos linguísticos, e esta direciona o discurso do locutor. Além do mais, na enunciação, o interlocutor pode utilizar os argumentos para validar e confirmar uma mesma conclusão, e, claro, conduzir o outro a aceitar os seus argumentos. A esse conjunto de argumento, chamamos de classe argumentativa. Nesta, a orientação e a escala argumentativa possibilitam a construção dos argumentos orientados e coorientados, ou seja, o argumento mais forte na escala argumentativa possibilita a orientação de argumentos e apresentam diferentes forças.

No discurso, a classe argumentativa, a materialização das intenções e os propósitos dos falantes são demonstrados a partir da relação entre a força e a fraqueza dos argumentos. Além do mais, o argumento mais forte se sobressai em relação ao mais fraco, isto é, o locutor apresenta proposições fortes que suprimem as fracas e orientam o discurso do locutor para a aceitação do interlocutor.

A orientação argumentativa, conforme Portolés (2001), constitui-se de dois aspectos intrínsecos: o argumento antiorientado e o coorientado, que, na escala argumentativa, pode ser constituído de força ou fraqueza. O argumento antiorientado, ainda segundo o autor, permite a réplica, que alimenta o embate argumentativo, e ainda contribui para a construção de sentidos

3 Texto original: “las escalas nacen, pues, de un ordenamiento coorientados para la prosecución del discurso en una dirección determinada”.

que, para Ducrot (1987), estabelece-se tanto na significação como na direção. Ambos possibilitam a formação da orientação argumentativa.

Vale destacar que o sentido encontra-se no uso do operador argumentativo na enunciação e que a orientação argumentativa possibilita a formação do discurso do outro. Além do mais, na análise da orientação argumentativa, é necessário que se busque o significado do mecanismo linguístico, não o valor descritivo da palavra. Para Plantin (2008, p. 34, grifo do autor):

A orientação argumentativa de um termo corresponde a seu sentido. Desse modo, a significação linguística da palavra *inteligente* não deve ser buscada em seu valor descritivo de uma capacidade (mensurável por um QI), mas na orientação que seu uso em um enunciado impõe ao discurso subsequente.

Portanto, a orientação argumentativa constitui a principal marca do operador argumentativo. A partir dela, os sentidos são construídos na enunciação, e ainda colaboram não só para que interlocutor aceite a proposição apresentada pelo locutor; como também para a compreensão do ponto de vista defendido. De modo que,

[...] a força argumentativa não é algo que se acrescenta ao significado da frase; ao contrário, faz parte do emprego daquela frase no enunciado que ela permite realizar. A força argumentativa faz parte do enunciado, que por sua vez, contém orientações argumentativas. (CABRAL, 2011, p. 36)

Por fim, para a análise da força argumentativa dos operadores argumentativos, selecionamos o gênero Acórdão. Sendo assim, na próxima seção, apresentamos breves concepções acerca do gênero Acórdão.

O GÊNERO ACORDÃO

No campo dos estudos linguísticos, o gênero do discurso constitui-se como um dos recursos mais estudados, sobretudo na Análise Dialógica do Discurso. Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são relativamente estáveis no estilo, na composição e conteúdo temático. Na comunicação discursiva, a materialidade dos gêneros discursivos é construída nas diversas esferas

sociais. Além disso, nos gêneros discursivos, circulam os discursos e os projetos discursivos dos falantes.

Na interatividade verbal que os gêneros discursivos se inscrevem, os múltiplos interesses comunicativos dos falantes e as relações simétricas e assimétricas formam a cadeia discursiva e os projetos discursivos dos interlocutores. Segundo Machado (2012, p. 158), “[...] os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas unem como também dinamizam as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor”.

Essa dinamicidade concretiza-se nos espaços sociais e históricos que os enunciados são inscritos e realizados. Ademais consente o diálogo entre as diferentes formas do dizer e permeiam os atos comunicativos. Em relação ao gênero Acórdão, pode-se dizer que, de acordo com Neves (2016), é um pronunciamento proferido por um órgão colegiado e representa a decisão final da instância superior. Conforme o Código de Processo Civil, o acórdão configura-se como “[...] o julgamento colegiado proferido pelos tribunais”. (BRASIL, 2015, p. 10) Por se tratar de um julgamento estabelecido no colegiado, o Acórdão constitui-se como a decisão final que se dá através de “acordo” no colegiado.

Nesse sentido, o Acórdão situa-se no campo das esferas superiores, ou seja, esse gênero encontra-se apenas nos órgãos colegiados do STF ou de Desembargadores. Nas instâncias inferiores, por exemplo, nos tribunais, os gêneros que predominam no processo penal são: a denúncia, as petições iniciais, as alegações finais e a sentença. Esse último é proferido por um juiz ou juíza da comarca em que o processo está instalado.

Ainda referente ao Acórdão, no gênero Acórdão, do ponto de vista composicional, constitui-se de gêneros intercalados como a denúncia, questão de ordem, voto, debate, plenária e decisão do julgamento. Em relação ao estilo do gênero Acórdão, a princípio, vale a ressalva: o Acórdão segue o estilo da linguagem do gênero; não dos autores. Nesse campo do estilo, características como: o uso de citações, brocados jurídicos, narração dos fatos, uso da norma padrão e de estratégias argumentativas configuram o estilo do gênero e são geralmente empregados pelos locutores na interação discursiva do STF ou Colegiado de Desembargadores. Assim “todo estilo indissolúvelmente

ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso". (BAKHTIN, 2011, p. 265)

Atrelado à forma e ao estilo, está o conteúdo temático. O gênero Acórdão se dá a partir das temáticas dos votos, da condenação, da absolvição dos réus e nas análises das provas e da argumentação. Enfim,

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado 'fluxo discursivo' da comunicação etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. (BAKHTIN, 2011, p. 269)

Os mecanismos linguísticos que serão analisados a seguir extraídos do gênero Acórdão são os operadores argumentativos.

ANÁLISES DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM EXCERTOS DO ACÓRDÃO DO JULGAMENTO DO MENSALÃO

A título de contextualização, o Acórdão do *Julgamento do Mensalão – Ação Penal 470* – foi votado em 2012, e vários políticos e pessoas ligadas a deputados e senadores foram acusados, dentre eles: José Jenuíno e Henrique Pizzolato. Para as análises, utilizamos dois excertos da ação penal do *Julgamento do Mensalão*. Os excertos foram retirados do crime de Peculato e Lavagem de Dinheiro em que o réu Henrique Pizzolato foi condenado.

Nos excertos, analisaremos as orientações argumentativas dos operadores argumentativos, bem como a força ou a fraqueza na escala argumentativa.

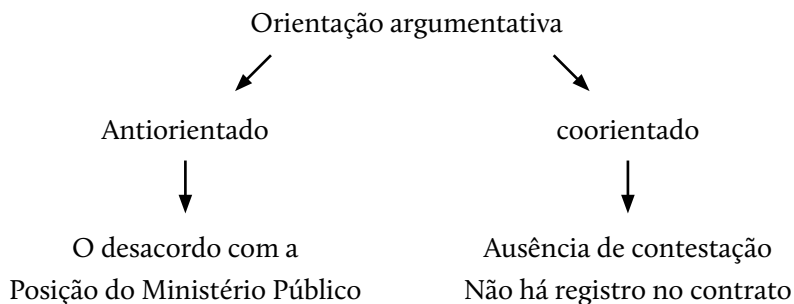
Portanto, segue o primeiro excerto para a análise:

Ressalto, por relevante, que, ao contrário do que afirmado pelo Ministério Público, não há, data vênia, expressa previsão no contrato firmado entre a agência DNA e o Banco do Brasil sobre o chamado 'bônus de volume' ou 'plano de incentivo', conforme reconheceram os peritos da Polícia Federal.

Com efeito, os próprios peritos, ao examinarem o contrato entre o Banco do Brasil e a agência DNA, reconheceram, em juízo, que não havia previsão contratual sobre o bônus de volume, numa evidente demonstração de que o parecer por eles emitido baseou-se em uma interpretação ampliada e muito peculiar do contrato. (BRASIL, 2012, p. 908)

A discussão, ou melhor, o conteúdo temático, postulado no excerto, centraliza-se na concessão de um *bônus de volume* que as agências de publicidade envolvidas no processo receberam das mídias impressa e televisa. Em relação ao estilo, o locutor utiliza a primeira pessoa e a presença dos operadores argumentativos demonstram a importância desses elementos para a construção do discurso. Em relação à estrutura composicional, a voz da Polícia Federal para sustentar o discurso de que Ministério Público estava equivocado contribui para a formação da argumentação do locutor.

No que se refere ainda ao tema, segundo o que consta no Acórdão, as agências arroladas no processo não repassaram a quantia correspondente ao *bônus de volume* ao Banco do Brasil. Ademais, não houve menção desse *bônus de volume* no contrato estabelecido entre as instituições como também nenhuma contestação do banco ou do Ministério Público. Diante disso:



Ou seja, as orientações argumentativas desencadeadas pelo uso dos operadores argumentativos e que compõem a classe argumentativa são:

Argumento 1 – *Não há* expressa previsão no contrato firmado – Antiorientação/Reorientação por contestação;

Argumento 2 – *Conforme* reconheceram os peritos – Coorientação;

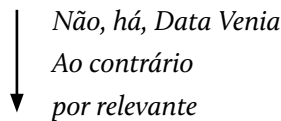
Argumento 3 – *Com efeito* – os próprios peritos reconheceram em juízo que não havia previsão contratual – Coorientação;

Argumento 4 – *Evidente* – demonstração de que o parecer se baseou em interpretação ampliativa. – Antiorientação/Reorientação.

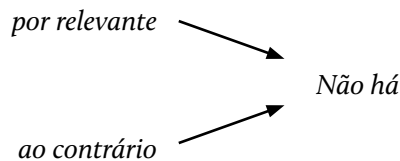
A expressão *Não há* possibilita uma antiorientação, porque, para o Ministro Joaquim Barbosa, o Ministério Público está equivocado em relação ao *bônus de volume*. O equívoco do Ministério Público é validado a partir da coorientação estabelecida a partir do uso dos operadores *Conforme*, *Com efeito* e, por fim, *Evidente*. Esses operadores argumentativos contribuíram para validar o argumento de que não havia uma previsão contratual como afirmava o Ministério Público.

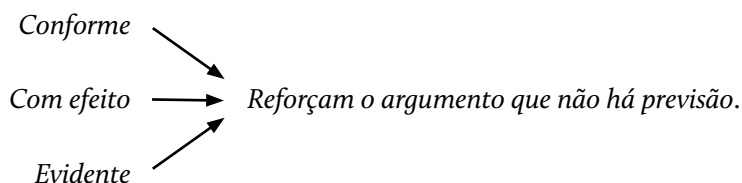
Além desses operadores, o uso de *Ao contrário, por relevante* orienta o discurso do Ministro Joaquim Barbosa para a participação das agências de publicidade no crime de peculato e corrupção ativa.

As orientações, possivelmente, contribuíram para a condenação dos réus arrolados no processo penal e também para que os outros Ministros acompanhassem o voto do Relator. No que se refere à força argumentativa:



Na configuração da escala:





A expressão *Não há* configura-se nesse enunciado como o argumento mais forte, primeiro porque reforça o desacordo. Segundo, encaminha a orientação para validar o argumento de que não há previsão contratual entre as agências de publicidade e o Banco do Brasil.

Em relação aos operadores argumentativos *por relevante* e *ao contrário*, verifica-se que ambos contribuem para a formação da orientação argumentativa e também da força argumentativa do mecanismo linguístico *não há*. O operador argumentativo *por relevante*, por exemplo, marca a importância da constatação de que é necessário realizar a ressalva e explicitar as motivações de que o Ministério Público em relação ao caso do *bônus de volume* são equivocadas.

A constatação é reforçada a partir do uso do instrumento linguístico *ao contrário*. Ao usá-lo, o locutor, que, no caso desse excerto, é o Ministro Joaquim Barbosa, defende o argumento de que não há previsão entre contrato firmado entre a agência e o Banco do Brasil. Na gradação das forças, o mecanismo linguístico *por relevante* encontra-se na base porque inicia a sequência argumentativa, atribuindo importância ao que será dito logo após. O operador argumentativo *ao contrário* indica uma proposição diferente à do Ministério Público, além de sofrer uma atenuação com o modalizador *data venia*. Esse caminho argumentativo atribui ao mecanismo linguístico *Não há* a força necessária para condenação do réu.

Além disso, outros operadores reforçam o argumento da condenação e também da contradição entre os argumentos do Ministro Joaquim Barbosa e o Ministério Público, dentre eles: o *com efeito* e *em juízo*. Esses dois mecanismos traduzem duas situações discursivas: a primeira comprova a prática duvidosa dos acordos estabelecidos entre as agências e o Banco do Brasil.

A comprovação se dá a partir dos laudos disponibilizados pela Polícia Federal. Refuta-se, ainda, o argumento do Ministério Público acerca da inexistência de tal prática.

Em relação ao operador argumentativo *em juízo*, aos réus assumirem a prática perante o tribunal, também se descaracteriza o argumento do Ministério Público e se reforça o argumento do Ministro Joaquim Barbosa de que os réus são culpados. Portanto, a continuidade discursiva inicia no mecanismo linguístico por *relevante*, segue para *ao contrário*, logo após o argumento mais forte *não há*, que é validado por *com efeito* e *em juízo*, por último, *evidente*. Estes confirmam dois aspectos interessantes: o primeiro, a culpa do réu e o segundo, a análise equivocada do Ministério Público acerca do réu, ou seja, para a instituição, os réus não configuram como culpados no caso do *bônus de volume*.

Por fim, os operadores argumentativos possibilitaram a construção da tese de que os representantes dessas agências são culpados. Vale destacar que a escolha desses mecanismos linguísticos, certamente, não foi aleatória: o locutor os selecionou para evitar a réplica, para não agredir a face do outro e, sobretudo, para confirmar a conclusão da condenação. Para Toulmin (2001, p. 51) “os critérios podem mudar cada vez que mudamos de um para outro uso, mas a força é sempre a mesma; decidindo dar a isto o nome de ‘mudança de significado’ ou decidindo não dar é questão de a diferença interessar ou não à comparação”

As escolhas e os critérios estabelecidos pelos sujeitos na enunciação contribuem para a formação de um conjunto de argumentos. No excerto em análise, por fim, a expressão *Não há* orienta e atribui força maior ao ponto de vista de que a afirmação do Ministério Público está equivocada. Além do mais, configura uma classe argumentativa em que a orientação designada pelos operadores argumentativos destitui o argumento antiorientado do Ministério Público. Para Portolés (2001, p. 91, tradução nossa), “Os argumentos, além de uma orientação determinada, também possuem uma maior ou menor ‘força argumentativa’. Assim, por exemplo, o sintagma do discurso no que se

encontra o marcador contido é uma conclusão antiorientada ao primeiro sintagma”.⁴

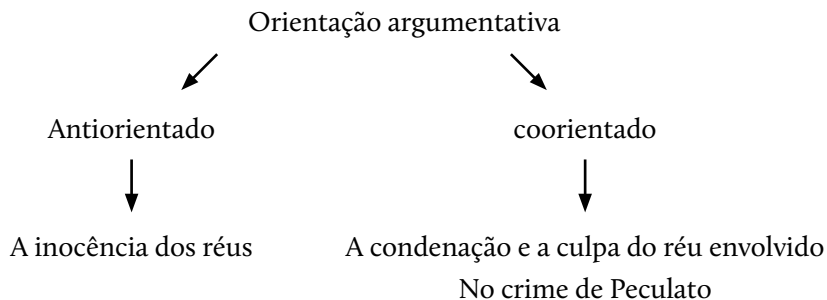
Ainda na discussão acerca do crime de Peculato relacionado às agências de publicidade, vamos para a análise do segundo excerto.

Apesar do esforço da defesa, entendo que ficou evidenciado que o réu Henrique Pizzolato autorizou a realização de quatro antecipações de pagamento à DNA Propaganda durante a execução do contrato de publicidade firmado com o Banco do Brasil, nas seguintes datas e valores: 19/5/2003 – R\$ 23.300.000,00 [...]. (BRASIL, 2012, p. 886)

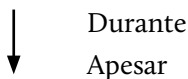
No primeiro, o uso do *Apesar* possibilita duas orientações

01 – *Durante* a execução – A validação do argumento de que o réu é culpado – coorientado;

02 – *Apesar do esforço* – A compreensão do locutor acerca do empenho da defesa em defender o réu – Antiorientado.



Em relação à força argumentativa:



4 Texto original: “Los argumentos, además de una orientación determinada, también poseen mayor o menor ‘fuerza argumentativa’. Así, por ejemplo, el miembro del discurso en el que se encuentra el marcador con todo es una conclusión antiorientada a un primer miembro.

Na relação entre mecanismos linguísticos *Apesar* e *durante*,⁵ o *durante* assume a primeira posição em relação à força, porque valida o argumento de culpa do réu envolvido no processo. No que se refere ao *Apesar*, o mecanismo exerce uma função atenuativa, porque o locutor reconhece o esforço dos advogados para defender, no entanto, o empenho não foi suficiente para evitar a condenação.

Além disso, o *durante* marca o período temporal em que o réu realizou as autorizações. Esse mecanismo é interessante porque a marca do tempo contribui para reiterar o argumento de culpa; além de coorientar o argumento para a condenação do réu envolvido.

Os resultados apontam que o antônimo entre liberdade e prisão, condenação e absolvição, carrega consigo o uso de escolhas linguísticas capazes de direcionar a argumentação para a propósito do locutor, ou seja, atender ao objetivo e às intenções do locutor. Além disso, do ponto de vista pragmático e semântico, os operadores do Direito precisam assentar na produção de seus textos orais ou escritos mecanismos linguísticos com uma carga de sentido capaz de convencer o outro e que predominem uma força qualificada para mudar os rumos da argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos acerca da orientação argumentativa dos operadores argumentativos, a força e a fraqueza dos argumentos são dois mecanismos essenciais para a análise da escala argumentativa. Além disso, características linguístico-discursivas como: a posição ocupada pelos mecanismos linguísticos no enunciado contribui para a construção do sentido e para validar a hipótese de que a estrutura linguística sozinha não consegue atender às perspectivas, aos objetivos, às intenções dos locutores no ato comunicativo.

Além do mais, a efetivação do sentido, dos discursos, das ideologias manifesta-se no uso dos mecanismos linguísticos que compõem o gênero

5 Os mecanismos linguísticos *apesar* e *durante* são considerados, respectivamente, como marcadores de atenuação e tempo. No entanto, neste excerto, percebe-se que, além da marca de atenuação e tempo, ambos exercem a função argumentativa.

discursivo. Na esfera jurídica, a força argumentativa dos elementos linguísticos proporciona a condenação ou absolvição, portanto a escolha dos mecanismos linguísticos constitui-se de um ato pericial, porque pode colaborar para a prisão do réu. Por isso, as orientações argumentativas instituem um caminho percorrido pelo locutor para induzir o interlocutor a segui-lo e também para a formulação de uma classe de argumentos orientados.

No *Julgamento do Mensalão*, as orientações argumentativas desencadeadas pelo uso dos operadores argumentativos contribuíram para que entendêssemos que a relação entre o homem e a linguagem se organiza na materialidade linguística da situação do indivíduo que está sendo julgado. Por fim, na argumentação, os falantes usam os operadores argumentativos com o intuito de convencer ou converter situações conflituosas em paz. Na análise, percebemos a importância dos operadores argumentativos como mecanismos linguísticos essenciais para orientação e organização dos discursos argumentativos dos interlocutores na interação discursiva.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASI. Lei nº13.105, de 16 de março de 2015. Novo Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 51, p. 1-51, 17 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. [Acórdão do Julgamento do Mensalão. Inteiro Teor do Acórdão do Julgamento do Mensalão]. *Lex: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal*, [Minas Gerais], 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/ap470.pdf>. Acesso: 26 dez. 2019.
- CABRAL, A. L. T. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DUCROT, O.; ANSCOMBRE, J.-C. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Ed. Gredos, 1994.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Editores, 1987.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001.

- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-160.
- NEVES, D. A. A. *Manual de direito processual civil*. 8. ed. Salvador: Ed. JusPodium, 2016.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PLANTIN, C. *A argumentação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. 2. ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
- TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAPÍTULO 14

**ANÁLISE DE PRODUÇÕES
TEXTUAIS DO ENEM
NUMA PERSPECTIVA DA
LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Uma reflexão à fase Bakhtiniana

Myrian Conceição Crusoé Rocha Sales
Lícia Maria Bahia Heine

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar as vozes axiológicas presentes em três produções textuais do Enem realizado em 2015 cujo tema foi A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, sob a perspectiva da Linguística Textual (LT), mais especificamente, na fase ora denominada de bakhtiniana. (HEINE, 2015)

Essa nova proposta apresentada na LT surge com o escopo de suprir uma carência deixada pelas fases anteriores que, mesmo trazendo inovações sobre o texto, ainda não contemplavam de modo acurado os aspectos discursivos, sócio-históricos e ideológicos, ou seja, não analisavam o texto no viés das relações dialógicas, das posições valorativas e das vozes sociais refratadas. As duas primeiras fases da LT, a *transfrástica* e a *gramática de texto*, por exemplo, ainda estavam presas às ideias formalistas; enquanto, na *teoria do texto*, começa-se uma investida nos estudos do texto em uso, na sua funcionalidade. Depois, com a virada sociocognitivointeracional, o texto passa a ser um evento sociocomunicativo, um lugar de interação entre os sujeitos ativos. Essa última fase da LT acende reflexões para a fase bakhtiniana, pois, se o texto é um lugar de interação entre leitor e escritor, como analisá-lo discursivamente? Primeiro, é conceber o texto como evento dialógico em que os sujeitos respondem axiologicamente aos enunciados concretos. Partindo desse princípio, os aspectos sócio-históricos e ideológicos ganham mais destaque nas suas análises. Revendo alguns pontos importantes em cada fase, percebe-se a evolução da pesquisa na LT, ultrapassando a cotextualidade, investindo na discursividade e na interação dialógica.

Na *fase transfrástica*, havia uma preocupação em transcender o limite da frase. A análise do texto nessa fase teve uma contribuição significativa, posto que conseguiu ver o texto não mais como frases isoladas, mas sim se começava a estabelecer uma relação entre a frase e o período. Nessa fase, o estudo do fenômeno da correferenciação foi fundamental para as primeiras abordagens ligadas à coesão textual. Apesar desse olhar diferenciado, o texto era concebido inicialmente como “[...] uma sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968 apud BENTES, 2012, p. 263), depois Isenberg (1970

apud BENTES, 2012, p. 263) apresenta um outro conceito: “uma sequência coerente de enunciados”.

A denominada fase *gramática de texto* preocupou-se com a descrição da competência textual do falante, tendo sido os estudiosos desta fase influenciados pelos estudos da gramática gerativa. Para eles, o falante era capaz de perceber se o texto estava completo ou não, de parafrasear um texto, de atribuir-lhe um título, de tipificar um texto e de construir outro texto de um tipo particular. Nas palavras de Bentes (2012, p. 265), “as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato”.

Em seguida, a fase prescrita como *teoria do texto* se propõe a investigar o funcionamento, a constituição, a produção e a compreensão dos textos em uso. Agora, o estudo de texto dá espaço para os padrões de textualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981); observa-se, também, um sujeito pragmático no texto, isto é, um sujeito intencional, que tem por objetivo persuadir o outro, porém não há interação efetiva entre os interlocutores, na medida em que o sujeito pragmático sugere que os seus pares tenham sempre uma postura de concordância relativa ao discurso proferido.

Chega-se à virada sociocognitivointeracional no final da década de 1980, propondo uma nova forma de análise contextual, sociocognitivo e efetivamente interacionista. Para Koch (2008), é por meio de ações linguísticas, sociocognitivas e interacionais que os interlocutores, a partir de então denominados sujeitos sociais, constroem os objetos-de-discurso.¹ Na análise, levam-se em consideração as diversas formas de organização textual e as seleções lexicais, como afirma a própria autora, “[...] uma grande gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. (KOCH, 2008, p. 10-11) O sujeito desta fase é interacional e

1 No dicionário de Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 351), objeto de discurso “é constituído de segmentos verbais que, em um texto ou em uma conversação, remetem àquilo de que se fala, e a noção parece então estar próxima das de tema ou de tópico”.

sociocognitivo, porém, nas análises, não se explora muito a axiologia presente nos enunciados, as vozes sociais que assumem posições socio-axiológicas.

Assim, urge a necessidade de uma fase que analise o texto como evento dialógico, considerando o sujeito responsivo, que se posiciona sobre os enunciados. Partindo desse princípio, tentando suprir algumas limitações das fases anteriores da LT, surge a fase bakhtiniana, que tem como base teórica os estudos do Círculo de Bakhtin, em especial as concepções de língua, linguagem, sujeitos axiológicos entre outros que vão alicerçar as análises textuais (HEINE, 2015), observando as “posições semântico-axiológicas” dos enunciados. (FARACO, 2021)

Assim, não cabe mais nos estudos contemporâneos analisar os textos sem levar em consideração as vozes axiológicas que são oriundas de um processo de refração da realidade, já que, se os sujeitos sociais refratam a realidade, não há uma verdade. Ou seja, há distintas ideologias geradas nos diferentes campos da atividade humana. Portanto, a análise textual, nessa fase bakhtiniana da LT, volta-se para outros aspectos – como os aspectos sócio-histórico e ideológico, semiótico tão bem discutidos pelo Círculo de Bakhtin e pontuado por Heine e demais autores (2014); e Heine, Souza e Sales (2018) – e vai além da materialidade linguística.

No campo educacional, é primordial entender os estudos existentes sobre texto e sujeito, examinando os avanços e contribuições da pesquisa, sobretudo referentes à LT. Por exemplo, nas produções textuais dos estudantes do ensino médio, é possível observar elementos constitutivos do texto defendidos por Heine e demais autores (2014); Heine, Souza e Sales (2018); Heine e Sales (2020), a exemplo dos “aspectos histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais”. (HEINE; SALES, 2020) Assim, o candidato, ao se deparar com um tópico a ser discutido que exige um posicionamento – no caso, as propostas de redação do Enem –, responde axiologicamente a esse tema num processo dialógico com outros textos, envolvendo conhecimentos, tais quais os de mundo, compartilhados, intencionais, ideológicos dentre outros. Nessa forma enunciativa, os sujeitos sociais produzem enunciados ideologicamente construídos. Assim sendo, a interação

não ocorre apenas face a face, visto que o sujeito só se constitui a partir de uma pluralidade de vozes axiológicas.

Este texto, que tem como título Análise de produções textuais do Enem numa perspectiva da linguística textual: uma reflexão à fase bakhtiniana, examinará algumas produções do Enem com base nos estudos da fase bakhtiniana da LT.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica deste trabalho está alicerçada em alguns estudos de Bakhtin sobre linguagem, sujeito, enunciados e a relação exotópica existente no processo dialógico. Apoiar-se, assim, na fase bakhtiniana da Linguística Textual (LT), que analisa o texto ultrapassando os limites do código linguístico, direcionando-se aos aspectos para as vozes sociais e os embates axiológicos presentes nos enunciados.

Os escritos de Bakhtin apresentam uma filosofia da linguagem voltada ao viver, não o viver isolado, mas integrado no meio social onde o sujeito age, interage e valora. Nas palavras de Faraco (2021),² o viver em Bakhtin é tomar posições frente a valores, é reagir às palavras do outro. Portanto, a relação dialógica é uma tensão de fronteiras. Diante dessa concepção, cabe ao analista textual olhar os discursos em seus aspectos “histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais”. (HEINE; SALES, 2020)

Refletir sobre as vozes axiológicas/ideológicas no texto é um tema caro em Bakhtin, justamente por ser complexo, tendo em vista os seguintes motivos: o primeiro é que o filósofo russo nunca se declarou adepto ao pensamento de Karl Marx e, portanto, não havia uma comunhão de pensamentos entre eles; o segundo reside no fato de nas ciências o conceito de ideologia ser divergente, havendo muitos sentidos para esta palavra. Dessa forma, este capítulo mostrará algumas proposições sobre a ideologia em Bakhtin, com base nos estudos de Heine e demais autores (2014); Heine, Souza e Sales (2018); Heine e Sales (2020), Costa (2017, 2018), Faraco (2013, 2021):

2 Ver: <https://ead.abralin.org/login/index.php>.

- Na 2ª fase³ em Bakhtin, a partir de 1929, destacam-se alguns conceitos que apresentam reflexões sobre ideologia, aliando-se às ideias de Volochínov e Medvedev, são eles: *dialogismo*, *sujeito responsivo*, gêneros e enunciados;
- Nasce o projeto de Bakhtin voltado ao estudo das relações dialógicas presentes na palavra-discurso (materializada no enunciado concreto ou na esfera artística-literária). Distancia-se, então, da linguística formal;
- As relações dialógicas perpassam pela esfera ideológica;
- “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos que emanam dos diversos campos da atividade humana, ou seja, são carregadas, na instância dialógica, de valores sociais, processadas, sobremaneira, por meio do fenômeno da refração”; (HEINE et al., 2014, p. 51)
- Todo enunciado concreto se constitui pelas forças sociais vivas;
- As forças sociais e as avaliações fazem parte do processo de refração quando o indivíduo se faz pertencente ao histórico e social na sua participação como cidadão que interage e responde axiologicamente;
- Todo enunciado concreto se constitui pelas forças sociais vivas que são atravessadas pela avaliação social viva, ou seja, há um movimento vivo que instala a ideologia e ao mesmo tempo a modifica conforme as avaliações críticas sociais;
- Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 199), “as concepções ideológicas também são interiormente dialogadas e no diálogo externo sempre se combinam com as réplicas internas do outro, mesmo onde assumem forma acabada, extremamente monológica”;
- Na linguagem, não há ideologia sem signo e “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”; (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33)
- A palavra passa a ser a ponte entre o locutor e o interlocutor e a ideologia transita sobre ela, dando sentido e significado.

3 A segunda fase de Bakhtin refere-se às publicações de obras como *Problema da obra de Dostoiévski* (1963) que apresentam uma visão sociologizante, influenciado por Volochínov e Medvedev, membros do chamado Círculo de Bakhtin.

Essas proposições dão início ao embasamento para uma nova análise textual que inclui o sujeito responsivo que interage com outrem. O conceito de sujeito responsivo vem do filósofo russo que afirma que “toda compreensão é prenhe de resposta”. (BAKHTIN, 2011, p. 270-271) Isso mostra que o sujeito não é mais visto como ser passivo, pois responde axiologicamente, dialogando com outros discursos.

Nas palavras desse filósofo da linguagem,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Assim, nessa fase bakhtiniana, o sujeito interage com o outro com posições axiológicas construídas ao longo da vida e reconstruídas no momento da ação enunciativa. Vale ressaltar que, na fase sociocognitivo-interacional, não há base filosófica em Bakhtin para explicar o sujeito social como ocorre na fase bakhtiniana.

Dito isso, interessa aqui analisar as vozes axiológicas presentes em três produções textuais dos participantes do Enem do ano de 2015.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na LT, pois busca compreender, por meio da análise dos documentos, as vozes axiológicas do sujeito responsivo nas produções textuais do Enem de 2015. Para isso, buscou-se, por meio da investigação, captar algumas vozes presentes nos textos para analisá-las conforme a base teórica na qual está inserida, no caso específico, a fase bakhtiniana. Assim, fica evidente que o interesse maior é pelo processo e não pelo produto. (BOGDAN; BIKLEN, 1994) Vale ressaltar que os instrumentos usados para constituição dos dados foram produções textuais de três participantes do Enem de 2015, que possibilitaram trazer reflexões sobre o conhecimento dos participantes em relação à violência contra a mulher no Brasil, acarretando, assim, em mudanças sociais e culturais.

Nesta seção, apresentaremos o *corpus* da pesquisa e o percurso da análise.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tinha como propósito avaliar o desempenho dos estudantes concluintes da Educação Básica, depois, em 2009, passa a ser um mecanismo de acesso ao ensino superior com os programas do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (ProUni) e até financiamento estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), além de convênios com instituições de Portugal. A estrutura dessa avaliação é formada por questões objetivas dos componentes curriculares mais a prova dissertativa, explorando a produção textual dos participantes. É nessa parte da avaliação que podemos observar melhor as vozes axiológicas que se embatem no diálogo com o tema proposto.

De 1998 até 2000, várias temáticas foram exploradas nas produções textuais deste exame. Para esta pesquisa que discutimos no presente texto, escolhemos três produções textuais que tinham por tema: A Persistência da Violência contra a Mulher na Sociedade Brasileira (Enem de 2015). Trata-se de um tema em que as forças valorativas se encontram em construção, no embate entre vozes machistas enraizadas culturalmente com outras vozes que tentam desconstruir os discursos impostos socialmente. A nossa sociedade ainda apresenta resquícios do patriarcado e do marxismo, levando o indivíduo, muitas vezes, à violência de qualquer tipo sobre a mulher, vista, muitas vezes, como uma ameaça pela sua ascensão social. Selecionaram-se produções textuais de participantes que se declararam de escolas públicas e privadas e de sexo masculino e do feminino.

Ao ler o tema, os participantes também dialogam com outros textos presentes na proposta da redação, que são chamados de textos motivadores. Nessa proposta, há quatro textos motivadores que podem ser resumidos da seguinte maneira: Texto I informa que, no período entre 1980 e 2010, foram assassinadas 92 mil mulheres, representando assim um aumento de 230%. Texto II apresenta um gráfico mostrando que a violência física é o tipo de violência mais relatada entre os demais. O texto III é uma campanha contra a violência, trata-se de um multimodal com uma mão em pé, aberta, mostrando a palma com um tabuleiro de tiro ao alvo. Há ainda o seguinte

enunciado: Femicídio Basta. Por fim, o texto IV, também multimodal, informa o impacto da Lei Maria da Penha, revelando que o programa Disque 180 registra um número significativo de casos e denúncias a respeito de pessoas violentas que foram julgadas e presas.

No processo dialógico, há um sujeito responsivo que assume uma atitude “responsiva ativa” (BAKHTIN, 2011), ou seja, o leitor opinará, concordando ou não com as ideias do autor. No caso específico em análise, os participantes se veem numa condição de produção em que o dito deve ser aceito pela banca examinadora, portanto limita-se o dizer e induz os participantes a concordarem com os discursos expostos. No entanto, marcas linguísticas deixadas pelos sujeitos dialógicos nos levam a perceber as vozes axiológicas interagindo com outras. São esses dizeres, essas vozes axiológicas que serão analisadas à luz da fase bakhtiniana.

ANÁLISE DE DADOS

Foram selecionados trechos dos textos produzidos por três participantes do Enem de 2015, todos pertencentes ao município de Salvador (Bahia). O primeiro declarou-se oriundo de escola pública, do sexo masculino (Masc), e foi aqui identificado como Participante 1 Masc; o segundo texto também tem o produtor oriundo de escola pública e é do sexo masculino. Foi identificado como Participante 2 Masc. No terceiro texto, o produtor declarou-se do sexo feminino. Foi identificado como Participante 1 Fem.

[...] Historicamente, a mulher sempre foi vítima da violência, tratadas muitas vezes como animais, ou até mesmo como objetos sem valor algum, nos dias atuais, estas cidadãs já venceram muitos dos obstáculos causados pela desigualdade social, porém, as dificuldades ainda são um fator verídico. Em outros países, mesmo no mundo contemporâneo, a mulher ainda não é considerada um ser humano, com isso se pode analisar que a sociedade brasileira em relação a mulher está no caminho certo, porém não se resume em reconhecer a mulher socialmente, mas também acabar com a violência contra à mesma. (Participante 1 Masc)

Essa redação, na sua estrutura composicional, apresenta quatro parágrafos. Os excertos em destaques correspondem ao segundo e terceiro parágrafos. O texto inicia ressaltando a liberdade de expressão nos movimentos sociais e um deles em defesa da mulher. Na conclusão, apresenta como propostas de intervenção a educação com palestras sobre a igualdade de gênero, e a criação de um canal de denúncia de violência. Por fim, deseja que as famílias exerçam seus papéis, conscientizando cada indivíduo sobre esta causa.

Percebe-se, nos excertos selecionados, uma voz axiológica que apresenta um embate com os discursos machistas ditos ao longo da história. O autor criador usa palavras do discurso machista para se posicionar contra esse mesmo discurso. Por exemplo, cita o discurso machista que compara a mulher a um animal ou objeto: *“tratadas muitas vezes como animais, ou até mesmo como objetos sem valor algum”* (Participante 1, masculino); esse discurso é retomado pelo sujeito responsivo do sexo masculino para se posicionar contra essa voz social. Assim, o sujeito mostra sua face individual ao avaliar os discursos para se posicionar. Existe, então, uma tensão dos discursos axiológicos. De um lado, a voz enraizada socialmente que não reconhece a mulher como um ser humano, comparando-a a um “animal”. Do outro lado, o sujeito responsivo diz que “atualmente” as mulheres *“já venceram muitos dos obstáculos causados pela desigualdade social, porém, as dificuldades ainda são um fator verídico”*. (Participante 1, masculino) Assim, o sujeito responsivo, ao dialogar com outras vozes, estabelece uma relação de exotopia entre o eu e o outro, mostrando sua face social e singular, pois, ao contrapor-se com a voz machista do passado, marcada pelo advérbio “Historicamente”, na qual a mulher era vista como um animal, sem o reconhecimento de uma vida social, o sujeito responde, axiologicamente, discordando desta essa voz, apresentando um discurso de resistências das mulheres na sociedade que *“já venceram muitos obstáculos causados pela desigualdade social”*. (Participante 1, masculino)

[...] as mulheres por sua vez conhecidas por alguns insolentes como ‘sexo fragil’ se amedrontam e se fragilizam mais ainda com medo da violência e XX causada pelos companheiros.

No Brasil em três décadas foram assassinadas mais de 92 mil mulheres o que torna cada vez pior o convívio e a aproximação entre casais de sexo oposto, tornando mais difícil a socialização e o matrimônio entre homem e mulher no Brasil, o que vem acontecendo bastante na sociedade são mulheres que procuram se socializar ou relacionar com pessoas de mesmo sexo um amigo tentando uma adoção, o que pela lei da vida é o casamento entre homem e mulher que dão fruto a uma criança, porém o medo e a repulsa das mulheres da violência causadas pelo homem se tornou tão vista nos lares das famílias brasileiras que pouco se tem visto ocorrer isso. (Participante 2, masculino)

Nesse excerto, o sujeito responsivo apresenta vozes axiológicas que ora repetem o dito expresso encontrado nos textos motivadores; ora transforma o “discurso alheio” em “discurso próprio”. Ao afirmar que “em três décadas foram assassinadas mais de 92 mil mulheres”, há um dito reproduzido pelo texto I que informa sobre o período entre 1980 e 2010 em que foram assassinadas 92 mil mulheres. Em outro discurso, há uma luta com a palavra do outro, criando seu próprio discurso.

Para Faraco (2021),⁴ o sujeito discursivo bakhtiniano “é um ser heteroglósico (pluridiscursivo), em cuja consciência habitam múltiplas vozes sociais em contínua dialogização interna e externa”. O autor continua a explicação: o que está no exterior vai para o interior, as redes de relações dialógicas vão para o interior. Esse processo pode ser resumido em três momentos: no 1º, as palavras alheias entram; no 2º momento, as palavras passam a ser “palavras minhas alheias” e, por fim, no 3º momento, transformam-se axiologicamente os discursos “meus alheios” em discursos próprios.

Voltando à análise do excerto, o sujeito responsivo transforma axiologicamente os discursos “meus alheios” em “discurso próprio” ao colocar como consequência da violência contra as mulheres “a aproximação entre casais do mesmo sexo”. Apresenta também um discurso da esfera religiosa ao dizer: “o que pela lei da vida é o casamento entre homem e mulher que dão fruto a uma criança”. (Participante 2, masculino) Esse discurso demonstra a luta com a palavra do outro, isto é, procura justificar um fato social pelo discurso meu

4 Ver em: <https://ead.abralin.org/login/index.php>.

alheio da esfera religiosa, transformando em discurso próprio: “o que vem acontecendo bastante na sociedade são mulheres que procuram se socializar ou relacionar com pessoas de mesmo sexo”. (Participante 2, masculino)

[...] Considerando que a mulher ganhou seu espaço na política, no trabalho e outras áreas é inadmissível perceber que a violência contra ela também aumentou. Em muitos casos são seus próprios maridos os atuantes dessa covardia, as vezes por ela possuir mais autonomia, por usar roupas curtas, ter amigos homens, em fim todos os motivos banais existentes, visto que nada necessite de tal atitude. (Participante 3, feminino)

Nesse excerto, a voz feminina traz argumentos voltados ao reconhecimento da ascensão da mulher na sociedade, mas essa independência e conquista social não são aceitas em uma sociedade ainda com pensamento patriarcal e machista, inclusive, a agressão é feita muitas vezes pelo próprio companheiro, como expressa a voz: “Em muitos casos são seus próprios maridos os atuantes dessa covardia”. (Participante 3, feminino) Aqui há um diálogo com outras vozes femininas. O sujeito discursivo “reelabora dialogicamente os discursos sociais em discursos meus alheios”. (FARACO, 2021)⁵ A autora desse discurso usa o substantivo “covardia” para expressar a indignação focando a atitude do agressor e não da mulher vitimizada. Depois, descreve ações de empoderamento que a mulher assume, mas que não são aceitas por algumas pessoas como: “por ela possuir mais autonomia, por usar roupas curtas, ter amigos homens”. (Participante 3, feminino) Neste momento, o sujeito ocupa o seu lugar de mulher com sua historicidade. Desse modo, como afirma Bakhtin, o sujeito é social, mas, ao mesmo tempo, único e singular.

RESULTADOS PARCIAIS

Este capítulo procurou mostrar uma proposta de análise textual na fase bakhtiniana, observando os embates das vozes sociais presentes nos enunciados.

5 Ver em: <https://ead.abralin.org/login/index.php>.

Nestas análises, considerou-se o processo dialógico na construção dos discursos, bem como a apropriação dos enunciados pelos sujeitos responsáveis que, ao responderem axiológicamente ao enunciado, tomam posições frente a valores e reagem às palavras do outro.

Nos excertos selecionados para este texto, foi possível observar posições axiológicas assumidas pelos sujeitos responsáveis que, frente à temática da violência contra a mulher (Proposta do Enem de 2015), assumiram posições contrárias ao machismo imposto por muito tempo. Tanto na voz do sexo masculino como do feminino há um reconhecimento não só do papel da mulher na sociedade, mas também de que a luta pela igualdade de gêneros ainda não encerrou, pois há o desrespeito e a violência contra o gênero feminino.

A pesquisa não se esgota aqui, mas traz reflexões para se pensar um ensino de Língua que analise as vozes axiológicas nos textos e não estagne o fluxo do conhecimento e o dialogismo tão presente nos encontros dos discursos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009. p. 31-39.
- BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Versión española y estudio preliminar Sabastián Bonilla. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 245-287.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Ed., 1994.
- CHARAUDEAU, P.; DOMINIQUE, M. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- COSTA, L. R. *A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin: e os embates no discurso de divulgação científica da Revista Ciência Hoje*. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.

COSTA, L. R. Filosofia da linguagem e ideologia no Círculo de Bakhtin. *A Palo Seco*, São Cristóvão, n. 11, p. 7-17, 2018. Disponível em: https://gefelit.net/apaloseco/A_Palo_Seco_n.11_p07_Luiz_Rosalvo_Costa.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. S.P: Contexto, 2013. p. 37-60.

HEINE, L. M. B.; SALES, M. C. C. R. Enunciado metamorfoseado: contribuições de Bakhtin e Volochínov para estudo do cartaz de Rosie. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 265-281, 2020. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1972>. Acesso em: 20 maio 2020.

HEINE, L. M. B. A fase bakhtiniana da Linguística Textual. In: HEINE, L.; NERY, M. M.; NEIVA, N. *et al.* (org.). *Sujeito e discurso: diferentes perspectivas teóricas*. Salvador: Edufba, 2015. p. 83-122.

HEINE, L. M. B.; CRISTO, A. R.; NEIVA, N. C. *et al.* *O texto no livro didático: reflexões e sugestões*. Salvador: Edufba, 2014.

HEINE, L. M. B.; SOUZA, I.; SALES, M. O Texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, L.; NERY, M. M.; SALES, M. C. C. R. *et al.* (org.). *Inquietações do texto e do discurso: interpelações, debates e embates*. Salvador: Edufba, 2018. p. 15-32.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.



**SOBRE AS ORGANIZADORAS
E OS(AS) AUTORES(AS)**

ORGANIZADORAS

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia, na Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca (México) e na Universidade Pompeu Fabra (Espanha). Professora Titular do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC). Atua na linha de Linguística Aplicada, com ênfase nas perspectivas críticas e decoloniais e na formação de professores de línguas, com foco no espanhol. Líder do grupo de pesquisa do CNPq Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7561615314390584>

Carla Dameane Pereira de Souza

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado em Antropologia Visual na Pontifícia Universidade Católica do Peru. Professora e pesquisadora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLinC) da UFBA. Atua na área de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Pesquisadora na área de estudos da performance, artes cênicas, literaturas e culturas andinas. Líder do grupo de pesquisa Rede de Estudos Andinos. Warmi Danzaq (Nina Sonqo de Ayacucho) pela Escuela de la Danza de las Tijeras Puquio Ayacucho Perú.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166556482149559>

Andréa Beatriz Hack de Góes

Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz), especialista em Ensino Religioso pela Escola Superior de Teologia, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA),

com experiência docente da educação infantil à pós-graduação e Educação a Distância (EaD). Professora adjunta do Instituto de Letras da UFBA. Atua no ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos e na formação de professores, ministrando cursos e minicursos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Letramentos Digitais. Professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFBA).

E-mail: abhack@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5076005487237374>

Iraneide Santos Costa

Professora associada III da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na instituição, coordena o projeto “Discursos sobre a família e formas de subjetivação na mídia na contemporaneidade” e integra o Grupo de Estudos do Discurso, Cultura e Sociedade (GedisCult). Faz parte também do grupo de pesquisa Linguagem, Enunciação e Discurso para o Ensino da língua Portuguesa (LED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3074338228194079>

AUTORES

Andréa Beatriz Hack de Góes

Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz), especialista em Ensino Religioso pela Escola Superior de Teologia, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com experiência docente da educação infantil à pós-graduação e Educação a Distância (EaD). Professora adjunta do Instituto de Letras da UFBA. Atua no ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos e na formação de professores, ministrando cursos e minicursos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Letramentos Digitais. Professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFBA).

E-mail: abhack@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5076005487237374>

Elaine Alves Soares

Graduanda em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (Inglês) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante voluntária do grupo de pesquisa Tradução e Acessibilidade (TrAce), do Instituto de Letras da UFBA. Seus temas de interesse de pesquisa compreendem: tradução e acessibilidade, tradução audiovisual e educação.

E-mail: soares.elaine@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2866199030578367>

Elisangela de Jesus da Silva

Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação Científica e Popularização das Ciências pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Santíssimo Sacramento. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia. Seus temas de interesse de pesquisa compreendem: escrita autoral e letramentos digitais.

E-mail: sj_eli@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3304439725666781>

Fernanda Mota Pereira

Professora da área de inglês do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA. Atua no campo da linguística aplicada e da literatura, articulando-os em sua prática pedagógica, pesquisa e vida. Autora do livro bilíngue: *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero*. Dedicar-se à democratização do acesso às línguas estrangeiras em sua função de coordenadora geral do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira (Profici/UFBA) e de outros programas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7921354930950212>

Iris Nunes de Souza

Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Desenvolve pesquisa em linguística aplicada, e seu tema de interesse é o ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio da abordagem intercultural e decolonial.

E-mail: iris.souza@uesb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4794178660094933>

Jeferson Mundim de Souza

Doutorando da área II de Linguagem e Interação, da linha da Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participa do Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias. É professor da Faculdade Batista Brasileira e dos colégios: Salesiano do Salvador, Bom Pastor, São José e Instituto Nossa Senhora da Salette.

E-mail: jefersonmundim@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3802535983548337>

João Vítor Almeida

Graduado pelo Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Letras/Inglês do Instituto de Letras da UFBA. Foi professor de língua inglesa no Programa de Proficiência em Língua Estrangeira (Profici/UFBA) e no Núcleo de Línguas (NuLi/UFBA), no âmbito do Idiomas sem Fronteiras (IsF). Atualmente, é professor em formação de língua francesa no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel). Seus temas de interesse de pesquisa compreendem ensino de língua estrangeira e formação de professores.

E-mail: joaovsa@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9276927718187110>

Julio Neves Pereira

Professor associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Instituto de Letras, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC). Vice-líder do Núcleo de Estudos das Linguagens e suas Tecnologias (Nelt), com pesquisas em formação de professores, multimodalidade sob o viés da análise crítica dos discursos, semiótica social e multiletramentos.

E-mail: junepe@gmail.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3160239403657708>

Jurene Veloso dos Santos Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Professora efetiva da rede estadual de ensino da Bahia, atuando em Feira de Santana. Vinculada ao Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (Nelt) da UFBA. Dedicada aos estudos relacionados ao uso da língua portuguesa no contexto das tecnologias digitais.

E-mail: jurenevelosoadv@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3352370991684031>

Lícia Maria Bahia Heine

Mestra em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Letras e Linguística pela UFBA. Realizou o pós-doutorado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora titular do Instituto de Letras da UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da UFBA. Autora de livros e materiais didáticos. Seus temas de interesse de pesquisa compreendem: fala, escrita, gêneros discursivos, referenciação semiotizada, texto, discurso, ideologia, pautando-se sobretudo no arcabouço teórico bakhtiniano.

E-mail: liciaheine@uol.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4570828947355081>

Luciana de Jesus Lessa Censi

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pelo Programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua como professora de inglês na rede de ensino do estado da Bahia.

E-mail: censiluciana@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0107604767267991>

Magno Santos Batista

Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os temas de interesse de pesquisa compreendem: análise dialógica do discurso, argumentação, marcadores discursivos, cortesia e descortesia.

E-mail: magnosantos01@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0712806297262651>

Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pela mesma instituição. Professora do Instituto de Letras da UFBA e coordenadora do grupo de pesquisa Tradução e Acessibilidade. Seus temas de interesse de pesquisa compreendem: tradução audiovisual, tradução e acessibilidade, tradução para o público infantojuvenil, formação de tradutores, ensino de línguas, educação especial e educação inclusiva.

E-mail: mcsilva@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1401867652891934>

Márcio Carvalho Alonso

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Língua e Cultura pela mesma instituição. Professor de língua inglesa das redes estadual da Bahia e municipal de Salvador. Interessa-se por perspectivas interculturais para o ensino de línguas e pedagogia crítica.

E-mail: marciocarvalhoalonso@outlook.com.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2395166087262997>.

Marcus Vinícius Conceição Pereira

Mestre em Linguagem pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professor e pesquisador na rede pública e privada de ensino na Bahia. Foi professor de língua portuguesa, teoria literária e linguística na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e UNEB. Realiza pesquisas nas seguintes áreas: linguística aplicada, letramento, ensino e bibliotecas.

E-mail: marcus.conceicao@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9660688420937565>

Mari Lourdes Santos Lima

Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especialista em Planejamento e Prática de Ensino pela Faculdade de Educação Olga Mettig. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora da educação básica pela rede estadual da Bahia. Autora da obra *A voz estudantil no púlpito: uma experiência interacionista na escola pública*. Dedicar-se aos estudos voltados ao interacionismo sociodiscursivo, letramento racial crítico e educação afrocentrada.

E-mail: mari_lourdes1965@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4446534615840059>

Marta Mendes Dias de Jesus

Graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Texto e Gramática também pela UEFS. Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trabalhou como professora substituta em Educação Profissional, no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e ministrou cursos pelo Serviço de Educação Profissional. Tem vasta experiência como professora de língua portuguesa na rede particular de ensino.

E-mail: martamdias@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3214368498653187>

Myrian Conceição Crusóe Rocha Sales

Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA. Professora da educação básica do estado da Bahia e formadora de língua portuguesa pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). Membro do Núcleo de Pesquisa do Discurso (Nuped/UFBA). É autora de textos e materiais didáticos. Seus temas de interesse de pesquisa compreendem: o pensamento do Círculo de Bakhtin e a linguística textual.

E-mail: myriancrusoe@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8889372938788158>

Patrícia Conceição da Silva

Licenciada e bacharela em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestranda do Mestrado Profissional em Letras da UFBA. É pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Letramentos Digitais (Gepeld). Atualmente, atua como professora do ensino fundamental dos anos 6 ao 9 no município de São Francisco do Conde.

E-mail: patricia.conceicao@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7325303480556230>

Simone Bueno Borges da Silva

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Educação, em Linguística Aplicada e em Linguística. Professora associada do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na graduação em Letras, no Mestrado Profissional em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Dedicar-se aos seguintes temas: formação de professores; tecnologias educacionais; leitura, escrita e aprendizagem da língua portuguesa.

E-mail: simonebbs70@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8432420526734066>

Simone Souza de Assumpção

Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora e mestra em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autora de textos acadêmicos, cuja mais recente publicação é como coordenadora do livro *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*, em parceria com o colega José Henrique Freitas. Desenvolve pesquisa na área de linguagem, práticas sociais, letramentos e suas implicações para a formação na educação básica.

E-mail: simonea@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8732647932765010>

Formato: 17 x 24 cm

Fontes: TT Norms, Calluna

Extensão digital: PDF

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista

Professora Titular e pesquisadora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC). Atua em Linguística Aplicada, com foco em estudos e abordagens críticas, decoloniais e anticoloniais e práticas de linguagem. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (LL/LA).

Carla Dameane Pereira de Souza

Professora e pesquisadora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult). Atua na área de Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Pesquisadora na área de Estudos da Performance, Artes Cênicas, Literaturas e Culturas Andinas.

Andréa Beatriz Hack de Góes

Docente e pesquisadora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras, atua na Formação de Professores e oficina de texto. Líder do grupo Estudos e pesquisas sobre Letramentos Digitais, com foco nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas à educação.

Iraneide Santos Costa

Professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o Grupo de Estudos do Discurso, Cultura e Sociedade e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação e Discurso para o Ensino da Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A coletânea *Linguagem e Interação em foco: desafios e possibilidades no cenário contemporâneo*, organizada pelas professoras Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes, Dra. Carla Dameane Pereira de Souza, Dra. Iraneide Santos Costa e Dra. Livia Márcia Tiba Rádis-Baptista, é resultado dos trabalhos apresentados no XIII Seminário Estudantil de Pesquisa (SEPESQ) e no Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) - 2020. (...) A leitura desses textos é um convite a uma reflexão mais aprofundada sobre as temáticas mais recorrentes na atualidade nas áreas da Linguística Aplicada e do Discurso. Proporciona ao leitor uma compreensão mais clara de fatores que interferem na formação de professores, e um entendimento mais amplo sobre questões de letramentos e novas tecnologias. Além da importância dessas discussões teóricas para o desenvolvimento de novas pesquisas, e conseqüentemente, para a construção de novos conhecimentos, levando os leitores a desenvolverem uma postura mais crítica diante de situações sociais específicas.

Denise Zoghbi - Prefácio

