

**V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação  
VI Colóquio do Grupo de Pesquisa O Corpo e a Imagem no Discurso  
&  
II Simpósio de Letramentos e Direitos Humanos**

**Da conscientização à práxis: sular saberes para uma outra educação,  
linguagem e transculturalidade**

**05, 06 e 07 de outubro de 2021  
Evento online**

**ANAIS**

**Organização**

Alexandre José Cadilhe  
Fabiane Lemes  
Fabiene de Oliveira Santos  
Rogério de Castro Ângelo

**Juiz de Fora/Uberlândia - MG  
Janeiro de 2022**

**ISSN: 2317-9163**

**V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação  
VI Colóquio do Grupo de Pesquisa O Corpo e a Imagem no Discurso e  
II Simpósio de Letramentos e Direitos Humanos**

**Da conscientização à práxis: sular saberes para uma outra educação, linguagem e  
transculturalidade**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C719a  
2021 Colóquio do Grupo de Pesquisa “O Corpo e a Imagem no Discurso” (6. :  
2021 : Uberlândia, MG)  
Anais [recurso eletrônico] : VI Colóquio do Grupo de Pesquisa O  
Corpo e a Imagem no Discurso ; V Simpósio Transculturalidade, Lin-  
guagem e Educação ; II Simpósio de Letramentos e Direitos Humanos /  
Organizadores: Alexandre José Cadilhe, Fabiane Lemes, Fabiene de  
Oliveira Santos, Rogério de Castro Ângelo -- Uberlândia : ILEEL, 2022.  
148 p.

Tema: Da conscientização à práxis : sular saberes para uma outra  
educação, linguagem

ISSN: 2317-9163

Modo de acesso: Internet

<http://www.ileel.ufu.br/cid/>

Inclui bibliografia.

1. Linguagem e línguas – Congressos. 2. Linguística Aplicada –  
Congressos. 3. Educação - Transculturalidade - Congressos. I. Cadilhe,  
Alexandre José, (Org.). II. Lemes, Fabiane, (Org.). III. Santos, Fabiene  
de Oliveira, (Org.). IV. Ângelo, Rogério de Castro. V. V Simpósio  
Transculturalidade, Linguagem e Educação. VI. II Simpósio de  
Letramentos e Direitos Humanos.

CDU: 800

Glória Aparecida - CRB-6/2047

V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação  
VI Colóquio do Grupo de Pesquisa O Corpo e a Imagem no Discurso e  
II Simpósio de Letramentos e Direitos Humanos

Da conscientização à práxis: sular saberes para uma outra educação, linguagem e  
transculturalidade



**Organização:**



**Apoio:**

**Arte: Carla Accardi. Sem título, 1963. Guache s/ papel. Museu de Arte Murilo Mendes.**

**Os textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.**

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Rua José Lourenço Kelmer, s/n - São Pedro  
CEP - 36036-900 – Juiz de Fora - Minas Gerais  
Telefone: (32) 2102-3911  
Home page: <https://www.ufjf.br/nucleofale/>

Universidade Federal de Uberlândia -  
Instituto de Letras e Linguística  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Sala 1U233 –  
Campus Santa Mônica  
CEP – 38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais  
Telefone: (34) 3291-8329  
Home page: <http://www.ileel.ufu.br/cid/>

**Universidade Federal de Uberlândia**

**Reitor**

Valder Steffen Júnior

**Vice-reitor**

Carlos Henrique Martins da Silva

**Pró-reitor de Graduação**

Armando Quillici Neto

**Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação**

Kárem Cristina de Sousa Ribeiro

**Pró-reitor de Planejamento e Administração**

Darizon Alves de Andrade

**Pró-reitora de Assistência Estudantil**

Elaine Saraiva Calderari

**Pró-reitor de Extensão e Cultura**

Helder Eterno da Silveira

**Pró-reitor de Gestão de Pessoas**

Márcio Magno Costa

**Prefeito Universitário**

João Jorge Ribeiro Damasceno

**Diretor do Instituto de Letras e Linguística**

Ariel Novodvorski

**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Reitor**

Marcus Vinicius David

**Vice-reitora**

Girlene Alves da Silva

**Pró-reitor de Graduação**

Cassiano Caon Amorim

**Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação**

Mônica Ribeiro de Oliveira

**Pró-reitor de Planejamento e Administração**

Eduardo Condé

**Pró-reitora de Assistência Estudantil**

Cristina Simões Bezerra

**Pró-reitora de Extensão e Cultura**

Ana Lívica de Souza Coimbra

**Pró-reitora de Gestão de Pessoas**

Renata Mercês Oliveira de Faria

**Diretora da Faculdade de Letras**

Aline Alves Fonseca

**V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**  
**VI Colóquio do Grupo de Pesquisa O Corpo e a Imagem no Discurso e**  
**II Simpósio de Letramentos e Direitos Humanos**

**Da conscientização à práxis: sular saberes para uma outra educação, linguagem e  
transculturalidade**

**5 a 7 de outubro de 2021**

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

**Presidente da Comissão Organizadora**

Prof. Dr. Alexandre José Cadilhe (UFJF)

**Vice-presidente da Comissão Organizadora**

Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

**Discentes**

Bárbara Delgado Azevedo (UFJF)

Fabiane Lemes (UFU)

Fabiene de Oliveira Santos (UFU)

Flávia Marina Moreira Ferreira (UFJF)

Giselly Tiago Ribeiro Amado (UFU)

Isabella Zaiden Zara Fagundes (UFU)

João Moura (UFU)

Juliana Coelho Do Carmo (UFJF)

Marcela Dos Reis Vieira (UFJF)

Mariana Ruiz Nascimento (UFU)

Pedro Lucas Castro (UFJF)

Rogério de Castro Ângelo (UFU)

San Thiago de Araújo e Silva (UFU)

Welton Pereira de Mendonça (UFU)

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Cristina S. de M. Brahim (UFPR)  
Alexandre José Cadilhe (UFJF)  
América Lúcia Silva CÉSAR (UFBA)  
Carlos Maroto Guerola (UNILAB)  
Clarissa Menezes Jordão (UFPR)  
Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP)  
Claudia Kuns Tomaselli (IFSC)  
Clóris Porto Torquato (UEPG)  
Cosme Batista dos Santos (UNEB)  
Danielle Cristina M. P. Ramos (UFRJ)  
Denise Chaves de Menezes Scheyerl (UFBA)  
Sávio Pimentel Siqueira (UFBA)  
Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)  
Eduardo Moura de Almeida (USP)  
Eliane Azzari (PUC-CAMPINAS)  
Fabiana Biondo (UFMS)  
Flavius Almeida dos Anjos (UFRB)  
Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)  
Kate Mamhy Oliveira Kumada (UFABC)  
Katia Maria Santos Mota (UNEB)

Laura Janaina Dias Amato (UNILA)  
Leticia Cao Ponso (FURG)  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)  
Marcia Paraquett (UFBA)  
Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)  
Maria Inêz Probst Lucena (UFSC)  
Nara Hiroko Takaki (UFMS)  
Neiva Maria Jung (UEM)  
Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)  
Rubelise da Cunha (FURG)  
Ruberval Franco Maciel (UEMS)  
Sérgio Ifa (UFAL)  
Simone Batista da Silva (UFRRJ)  
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)  
Suzane Lima Costa (UFBA)  
Vanderlei J. Zacchi (UFS)  
Vera Wielewicki (UEL)  
Walkyria Monte Mór (USP)  
Wilma Favorito (INES/RJ)

# SUMÁRIO

Contrastes de-coloniais sobre educação, raça e linguagem – <i>Gabriela Rodrigues Botelho</i> .....	7
Anúncio publicitário à luz da Análise de Discurso Crítica – <i>Cinthia Pires dos Santos, Elizete Rodrigues Araújo, Maria Lúcia Oliveira Fernandes, Patrícia da Costa Sousa, Rosimeire Viviane de Oliveira Araújo</i> .....	21
Gênero e sexualidade no YouTube: discursos em um canal infanto-juvenil – <i>Michele Priscila Gonçalves dos Santos, Roney Polato de Castro</i> .....	35
Sobre ensino privado de língua inglesa e neoliberalismo: há espaço para uma educação crítica? – <i>Fabrizio Côrtes Servelati</i> .....	48
Neolinguagem e anomia de gênero: como corpos dissidentes rompem com práticas linguísticas hegemônicas – <i>Dandara Oliveira, Alessa Francine Silva, Brune Medeiros Bento de Azevedo</i> .....	63
Práticas de letramento crítico no ensino remoto – <i>Reinaldo da Silva Kreppke, Patrícia Faria de Mattos, Naiara Pereira Botezine, Rian José da Silva Costa, Rafaela Lemos Sales, Pedro César de Assis Albuquerque, Mariane de Carvalho Pinto, Pedro Henrique Pinheiro Gonçalves, Nicole Cristina Pinheiro dos Santos</i> .....	75
Translenguajeando en la superdiversidad de Roraima – <i>Cora Elena Gonzalo Zambrano</i> .....	95
Autoria e Literatura no ensino e aprendizagem de língua materna: cisões? – <i>Natália Moraes Cardoso</i> .....	108
Narrativas carnavalescas, discursos e memória: os desfiles de Escolas de Samba como prática de formação de saberes e produção de visualidades transculturais – <i>Danilo Corrêa</i> .....	123
A complexa virtualização da sala de aula: autonomia e comunicação – <i>Reinaldo da Silva Kreppke</i> .....	135

## Contrastes de-coloniais sobre educação, raça e linguagem

### De-colonial contrasts on education, race and language

Gabriela Rodrigues Botelho (UFS)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar a relação entre educação, raça e linguagem nas questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse viés, entendemos que as provas são elaboradas para aferir uma determinada proficiência, porém, também circulam linguagens, posicionamentos, saberes, conhecimentos que legitimam ou deslegitimam o que pode ser posto na escola, refletindo no meio social, de modo que se faz necessário entender a abordagem do exame sobre as relações étnico-raciais. A investigação se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA) entendendo a linguagem como prática social, pois constitui e é constituída pelos sujeitos (MOITA LOPES, 2006). Classificamos a pesquisa como qualitativa (FLICK, 2009), de cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e técnica documental (BARDIN, 1977; GIL, 2002). A análise fundamenta-se nos estudos decoloniais (QUIJANO, 2005; VERONELLI, 2019); nos estudos sobre as relações étnico-raciais (GOMES, 2018; BRASIL, 2006); e nas diretrizes do ENEM (BRASIL, 2013). O artigo centra-se em 2 questões que consideram a relação raça e linguagem, a primeira do ponto de vista da colonialidade e difusão do espanhol na África; e a segunda, com um direcionamento decolonial a partir da nomeação de datas comemorativas por parte dos grupos afrodescendentes e indígenas nas Américas.

**Palavras-chave:** Espanhol; ENEM; Decolonialidade;

**ABSTRACT:** The aim of this article is to analyze the relationship between education, race and language in the Spanish language questions of the National High School Exam (ENEM). In this bias, we understand that the tests are designed to measure a certain proficiency, however, languages, positions, knowledge, knowledge that legitimize or delegitimize what can be put in school also circulate, reflecting on the social environment, so that it is necessary to understand the approach to examining ethnic-racial relations. The investigation falls within the scope of Applied Linguistics (AL) understanding language as a social practice, as it constitutes and is constituted by the subjects (MOITA LOPES, 2006). We classified the research as qualitative (FLICK, 2009), descriptive-interpretative (MOITA LOPES, 1994) and documentary technique (BARDIN, 1977; GIL, 2002). The analysis is based on decolonial studies (QUIJANO, 2005; VERONELLI, 2019); in studies on ethnic-racial relations (GOMES, 2018; BRASIL, 2006); and in the ENEM guidelines (BRASIL, 2013). The article focuses on 2 issues that consider the relationship between race and language, the first from the point of view of coloniality and the spread of Spanish in Africa; and the second, with a decolonial approach based on the appointment of commemorative dates by Afro-descendant and indigenous groups in the Americas.

**Keywords:** Spanish language; ENEM; Decoloniality;

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: gabibotelho@hotmail.com.

## 1 Perspectivas gerais sobre educação, raça e linguagem

A língua espanhola faz parte do currículo da educação básica desde 1942. Porém, entraves políticos e linguísticos fizeram com que estivesse mais ou menos proeminente em diferentes momentos. A sua última ascensão ocorreu com a promulgação da Lei 11.161/2005 que obrigava a oferta da disciplina nas escolas. Esta ação se deu tanto pelo desenvolvimento da área no campo do ensino, nas décadas de 1990 e 2000, quanto pelos interesses do Governo da época em estreitar laços com os países hispano-falantes. Dentre os desdobramentos da referida conjuntura, resultou que, em 2010, o espanhol passou a ser uma das línguas estrangeiras ofertadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contrariando os resultados obtidos, a atual reforma da educação básica, de 2017, revogou a obrigatoriedade do espanhol, mantendo o idioma como opcional, e por ora, presente no ENEM. Ainda assim, a visibilidade da língua é grande, chegando a ser a preferida na escolha dos participantes do exame em 2019.

As provas de línguas estrangeiras do ENEM são pensadas para aferir a proficiência de leitura, considerando que esta é a principal habilidade desenvolvida na educação básica e exigida no ensino superior. Assim, o exame cumpre a dupla função de avaliar os egressos do ensino médio e selecionar os alunos/as/es aptos a cursarem uma graduação. Segundo a Matriz de Referência (MR), documento que orienta a elaboração das provas, a avaliação de língua estrangeira deve contemplar as seguintes competências e habilidades (BRASIL, 2013, p. 18):

Competência de área 2- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Como podemos observar, no documento há uma preocupação com o domínio da estrutura linguística dos idiomas, mas também, privilegia-se o vínculo entre as estruturas materializadas nos textos e a função social desses textos. Essa postura permite reflexão crítica acerca da abordagem do exame no que se refere às possibilidades de ampliar o conhecimento de mundo do/a estudante. A importância das questões permitirem acessar informações, culturas e grupos sociais da língua estrangeira fica explícita desde a descrição da competência 2. Já a diversidade cultural é explicitada nas habilidades 6 e 8, traçando um paralelo entre a produção cultural e a diversidade linguística da

língua alvo. Embora não haja menção direta às relações étnico-raciais, entendemos que a descrição citada contempla também essa discussão.

Isso posto, partimos das questões de língua espanhola do ENEM, para discutir a relação entre educação, raça e linguagem. Entendemos, que além de selecionar conteúdos linguísticos que devem ser de conhecimento dos examinados, há também uma seleção cultural do que deve estar presente nas provas. Esta seleção se materializa nos textos escolhidos e na abordagem utilizada para problematiza-los, de modo que a linguagem é central neste processo. Considerando que o recorte cultural abrange as relações étnico-raciais, e podem retroalimentar os conteúdos escolares, bem como refletir no meio social, buscamos compreender como as questões abordam a racialização no mundo hispânico.

Vale ressaltar que enquanto parte da educação básica, tanto a disciplina de língua espanhola quanto o ENEM, devem contemplar discussões que abarquem as disposições da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), pois são entendidos como espaços de implementação, conforme afirma a Lei 11.645/2008, que obriga o ensino sobre a cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários. Assim, a escola e o trabalho com a ERER devem compreender que,

a linguagem é um instrumento poderoso e que dominar seus usos orienta práticas sociais nas quais se envolvem os sujeitos em suas trajetórias de vida. Sobretudo quanto às possibilidades de problematizar, vivenciar e entender o domínio da linguagem como um dos canais para mudanças que possam tornar as relações mais igualitárias e democráticas, do ponto de vista econômico, político e cultural (BRASIL, 2006, p. 195).

Dessa maneira, observamos como as culturas afrodiáspóricas são retratadas e, principalmente, como a linguagem é utilizada para essa caracterização. Focamos ainda, nas associações feitas entre raça e linguagem como forma de discussão sobre a ERER, no que se refere à relação com outros pertencimentos étnico-raciais, como as culturas brancas, por exemplo. Portanto, mantemos uma abordagem racista, no intuito de considerar a categoria raça, na sua concepção sociológica, como elemento de análise.

Nesse viés, Gomes (2018) chama a atenção para a necessidade de pensar a categoria raça, na educação, subvertendo sua construção colonial, para promover uma compreensão histórica afirmativa do pertencimento étnico-racial. Não se trata de ignorar os problemas gerados no campo político e cultural devido ao contexto de dominação incutidos pelo termo, mas de reconhecer as lutas por emancipação que sua ressignificação representa (GOMES, 2018). A autora argumenta, que essas tensões estão presentes nas instituições escolares contemporâneas, pois essas instâncias de poder sempre foram privilégio de poucos, sendo a inserção da população negra, no Brasil, algo

ainda recente. Essa presença gera abalos nas estruturas sociais o que é visto como positivo, já que, ocorre para incluir mais pessoas nas esferas educativas. Entretanto, essa inclusão esbarra no que a pesquisadora chama de currículos coloniais, isto é, os conteúdos, as práticas, os imaginários difundidos na escolarização:

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar, são reforçadas pela relação de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso decolonizar os currículos (GOMES, 2018, s/p).

Vislumbramos a atuação da linguagem, de modo geral, mas em especial nas questões do ENEM, com base no direcionamento da autora, que pretende reconhecer as colonialidades e decolonialidades presentes no âmbito educativo. Assim, o uso das línguas e da linguagem ensejam questionamentos e ações que viabilizam a concretização de realidades mais igualitárias. Por tanto, partimos do pressuposto de que a língua e a linguagem, assim como os sujeitos, são atravessadas por regimes de poder (NASCIMENTO, 2019), refletindo na forma como são usadas para expressar o que se entende sobre a realidade dos grupos raciais (MUNIZ, 2009). Essa concepção se depreende do campo teórico da Linguística Aplicada que busca criar inteligibilidade sobre os fenômenos sociais nos quais a linguagem é central, com foco nos sujeitos envolvidos na prática de linguagem (MOITA LOPES, 2006).

Para compreender como essa relação se estabelece nas questões de língua espanhola do ENEM, pautamo-nos nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), uma vez que este documento direciona o trato da educação para as relações étnico-raciais na escola brasileira. Consideramos, ainda, os estudos decoloniais no que se refere ao uso da linguagem (VERONELLI, 2019) e à hierarquização social/racial que se mantém pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Na presente seção exibimos uma breve contextualização sobre o ENEM, a ERER e a língua espanhola. Na sequência, delineamos os caminhos da pesquisa e as escolhas metodológicas. Na terceira e quarta seção discutimos os dados. Por fim, na última seção exibimos as conclusões do estudo.

## **2 Perspectivas metodológicas**

As discussões aqui apresentadas são parte de uma pesquisa maior na qual foram avaliadas as provas de espanhol do ENEM aplicadas entre 2010 e 2019 (contabilizando 10 provas regulares; 1

reaplicação; e 10 provas para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL); sendo 21 provas no total) o que somou 105 questões – das quais 9 permitem debater sobre a racialização no mundo hispânico. A escolha dessas questões privilegiou os textos base que abordam temas como: aspectos culturais de matriz africana, a formação social afrodescendente nos países hispânicos, a relação entre Espanha, América e África, bem como aspectos linguísticos e da linguagem. Isso porque esses temas convergem com a proposta de documentos da educação que visam discutir a EREER no contexto brasileiro (BRASIL, 2006).

Nesta ocasião, focamos em duas questões que têm como pano de fundo a racialização no trato da linguagem e uso da língua, essa relação nos motivou a propor uma discussão que refletisse sobre tais elementos e como isso pode ser pensado na educação linguística em espanhol. As duas questões compõem o caderno de perguntas das provas para PPL, aplicadas às pessoas reclusas em prisões, o que demonstra que as relações étnico-raciais estão presentes também nessa versão da prova. Dessa maneira, buscamos fazer uma ponte entre a diáspora africana no Brasil e nos países hispânicos, refletindo sobre suas particularidades e semelhanças.

A pesquisa classifica-se metodologicamente como sendo de natureza aplicada e abordagem qualitativa (FLICK, 2009). Já a análise é de cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), pois descrevemos a composição das questões, a partir do texto base, do enunciado e das alternativas de respostas, para interpretar como sua abordagem reflete as relações étnico-raciais, seja em suas tensões ou em possíveis reivindicações e conquistas. Estudamos os cadernos de perguntas do ENEM, como um documento oficial, que transmite ideologias e discursos sobre os temas neles tratados. Julgamos, como afirma Gil (2002, p. 89), que as pesquisas documentais são importantes, “não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”, apresentamos aqui uma perspectiva de investigação sobre as relações étnico-raciais no ENEM, que certamente pode corroborar com outras investigações desse contexto. Para concretizar a interpretação dos dados valemo-nos da análise de conteúdo (BRARDIN, 1977), considerando o conjunto textual das questões como unidade de análise.

### **3 Perspectivas coloniais**

Nos estudos decoloniais a linguagem não se distancia de uma visão racializada, isso porque, entende-se que no processo colonial as hierarquias sociais estabelecidas tinham como fundamentação a categoria raça. Como afirma Mignolo (2007), a introdução dos indígenas na mentalidade europeia, a expulsão dos mouros da Península Ibérica e a definição dos negros como

escravos inaugurou uma categorização humana, na qual o ideal foi estabelecido pelo homem branco, cristão e europeu. Essa categorização justificou a apropriação de terras e exploração da mão de obra, por isso, o que o autor chama de invenção da América, tinha como inerente a construção ideológica do racismo. Nesse viés, o racismo surge quando membros de uma raça ou etnia têm o privilégio de classificar pessoas e de influenciar as palavras ou conceitos desse grupo, isso compreende o plano interpessoal das atividades humanas, a religião as línguas, os conhecimentos, os imaginários sobre países, continentes, etc. (MIGNOLO, 2007).

Não é coincidência que dentre as definições de bárbaros encontravam-se aqueles cuja língua não tivesse vínculo com o latim e que não estudassem as matérias de conhecimento das letras como a retórica e a poesia, tal qual faziam os europeus (MIGNOLO, 2007). Sob essa ótica, fica evidente o eurocentrismo na hierarquia colonial, sendo utilizado como métrica para desumanizar as práticas de outros povos. Na esteira dos acontecimentos históricos, as classificações coloniais se mantêm na atualidade a partir do que Quijano (2005) denominou colonialidade do poder, assim, a categoria raça, o eurocentrismo, a divisão social do trabalho e de bens materiais ou imateriais a nível mundial, como o trato das línguas e da linguagem, seguem organizadas sob o julgo da racialização.

Dentre os ataques coloniais, o extermínio das línguas originárias de continentes como África e América, bem como a imposição de línguas imperiais, foi e continua sendo uma forma de dominação. No entanto, Veronelli (2019), chama a atenção para como a linguagem pode ser ferramenta de desumanização não somente pelos apagamentos ou pela verbalização de conteúdos racistas, mas pela expectativa que se cria diante do interlocutor. Segundo a autora, essa ideia se sustenta na concepção de que a pessoa subalternizada não pode ser um interlocutor legítimo, uma vez que não tem condições racionais ou culturais de compreender a linguagem dominante. A imposição do conhecimento europeu e a suposta incapacidade de povos colonizados alcançarem tal conhecimento é um exemplo do que seria essa forma de exercer o poder pela linguagem, ainda presente nos ambientes educativos (VERONELLI, 2019).

Seguindo um raciocínio semelhante, Nascimento (2019) afirma que o conceito de língua no ocidente pode ser compreendido como um fetiche entre a suposta perfeição prometida pela modernidade com base na tradição eurocêntrica e a rejeição das línguas autóctones de territórios colonizados. Para o autor, essa manobra tem como fito a dominação desses povos e a produção da diferença, constituindo um projeto, inclusive, estético, pela linguagem, no qual as elites locais são as principais beneficiadas como portadoras da língua hegemônica. Assim,

Uma vez que admitamos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura [...] entendo que o racismo é

produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Entendemos que identificar nos discursos as concepções de língua e linguagem, bem como sua manifestação a partir de uma perspectiva racializada, tal qual defendem os autores mencionados, implica compreender que sua materialização ocorre em contextos de poder e que precisam ser problematizados. Um exemplo disso pode ser observado na questão 93 do ENEM referente à prova para PPL de 2012, vejamos sua reprodução abaixo:

<p><b>QUESTÃO 93</b></p> <p><b>El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuesta</b></p> <p>La inexistencia de un imperio colonial español contemporáneo en África subsahariana durante los siglos XIX y XX es la causa de la ausencia actual de la lengua española en ese espacio como seña lingüística, con la excepción del Estado ecuatoguineano. En consecuencia, la lengua española es, en ese subcontinente, un idioma muy poco conocido y promovido. Por otro lado, la importante presencia colonial portuguesa en África tuvo como consecuencia el nacimiento de cinco Estados oficialmente lusófonos. Convendrá, en esos países del</p>	<p>África subsahariana, la promoción del español a partir de la afinidad con el portugués, lengua consolidada ya en ese espacio.</p> <p><small>DURANTEZ PRADOS, F. A. Disponível em: www.realinstitutoelcano.org. Acceso em: 20 jan. 2012 (adaptado).</small></p> <p>No artigo, após um esboço sobre a presença do espanhol na África subsaariana, propõe-se</p> <p><input type="radio"/> A) projetar o espanhol no território africano lusófono.</p> <p><input type="radio"/> B) reforçar o ensino do espanhol na Guiné Equatorial.</p> <p><input type="radio"/> C) substituir o português pelo espanhol em cinco Estados.</p> <p><input type="radio"/> D) amparar a promoção da fusão entre línguas próximas.</p> <p><input type="radio"/> E) desenvolver o conhecimento sobre o português da África.</p>
--	---

**Figura 1 – Questão 93 da prova para PPL de 2012**

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/ppl/2012/prova\\_caderno\\_cinza\\_6\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2012/prova_caderno_cinza_6_2012.pdf).

O texto base dessa questão é um trecho de um artigo<sup>2</sup> publicado originalmente em uma revista de um instituto espanhol, na seção de língua e cultura, seu título pode ser traduzido como: O idioma espanhol na África subsaariana: aproximação e proposta. O conteúdo defende que por não ter havido um império espanhol na África o espanhol foi pouco difundido, com exceção da Guiné Equatorial que sofreu o processo de colonização e por isso tem o idioma como oficial. Em contrapartida, a forte colonização portuguesa resultou em cinco países oficialmente lusófonos. De acordo com o texto, para difundir o espanhol na África deve-se começar pelos países de língua portuguesa por conta da proximidade entre os idiomas.

O enunciado da questão não problematiza o conteúdo do texto base, focando apenas na compreensão geral da mensagem. As alternativas de respostas são coerentes com a temática e com o conteúdo, colaborando para o exercício de compreensão leitora, assim, a única resposta plausível é a letra A. Diante desse breve detalhamento podemos considerar que a formulação da questão é

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion\\_espanol/espanol\\_subsahara.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/espanol_subsahara.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

condizente com as orientações da MR no que se refere à utilização das estruturas da língua estrangeira e o acesso à outras culturas. Já em relação à problematização do texto podemos considerar que a questão deixa a desejar, pois não há brechas para reflexão.

O texto base apresenta um ponto de vista único sem margens para discussão sobre o que está sendo defendido. Notamos que o trecho adaptado é fiel ao artigo original que também se centra em uma visão romantizada sobre a colonização e sobre a difusão das línguas europeias. Em uma passagem do artigo original afirma-se que a difusão do espanhol e da cultura hispana no continente africano se justificam por si só, uma vez que é uma das línguas mais faladas do mundo. O artigo ainda posiciona a Espanha como liderança entre os países iberoafricanos, devido a um possível legado da colonização. Ao mencionar a presença de línguas autóctones no território guinéu-equatoriano, o artigo descreve como complexa a realidade linguística na região, por conta da diversidade de línguas faladas no continente, mas em nenhum momento pondera sobre como seria a convivência do espanhol com essas línguas.

Dessa maneira, podemos considerar que o trecho selecionado para a prova de espanhol, bem como, o artigo original, exemplificam a naturalização da colonização e a manutenção da colonialidade do poder, uma vez que normalizam as posições de dominação e subalternização herdadas do processo colonial. Por certo, a questão 93 expõe o conceito de língua como fetiche (NASCIMENTO, 2019) sendo as línguas europeias objeto natural de desejo, neste caso dos/as africanos/as, o que as tornam um produto, uma ferramenta de manutenção de poder.

Em paralelo, a questão 93 revela, a partir da linguagem, o lugar do interlocutor guinéu-equatoriano, supostamente passivo à imposição da língua estrangeira, simplesmente porque sua aprendizagem deve ser um desejo natural. Essa expectativa de submissão confirma os posicionamentos de Veronelli (2019), ao demonstrar que as pessoas racializadas e marcadas pela colonização não são interlocutores legítimos, não têm direito à escolha ou à própria cultura, sendo limitadas às decisões do dominador.

Sobre as identidades culturais da Guiné Equatorial em relação à Espanha, Salvo (2003) afirma que há menos identificação com a ex-colônia e uma maior tentativa de estabelecer vínculos com outros países africanos. Nesse ínterim, as línguas originárias, o português e o francês são uma ferramenta de aproximação, o que não ocorre com o espanhol. Isso se dá, como resposta à colonização, haja vista os efeitos nefastos desse período para a cultura local, o que na contemporaneidade reflete no resgate das culturas da África Negra.

Segundo o autor, além do brutal regime de colonização pautado na segregação explícita, a Espanha sempre desprestigiou as figuras de destaque da Guiné Equatorial, como os escritores e os artistas, de modo que o país é pouco considerado como parte da comunidade hispânica

internacional, isso faz com que os traços culturais hispânicos sejam negados. Nesse viés, há o questionamento do predomínio da língua e da linguagem colonial neste território. Por outro lado, o espanhol vem sendo usado para reverberar as culturas guinéu-equatorianas em um movimento de ressignificação do uso da língua e das culturas vernáculas (SALVO, 2003).

Em função do exposto, podemos afirmar que há muito o que ser dito sobre a relação entre Guiné Equatorial, Espanha e o espanhol, o que torna esse tema bastante pertinente para estar no ENEM, no entanto o texto base da questão 93 de 2012, limita a perspectiva do leitor a uma única compreensão desse debate, que se expressa de forma a manter colonialidades. Entendemos que a escolha do texto não favorece uma discussão pautada na EREER, ainda que mencione um país africano, pois nada é dito com base nesse país e seu povo, ao contrário as informações reafirmam a visão colonizadora sobre esse território, colocando os países africanos como lugar de imposição de poder. Em suma, mesmo sem verbalizar o racismo, a abordagem da questão reflete uma compreensão racializada do trato das línguas, na qual subjaz as estruturas racistas das sociedades, reveladas na observação do uso da linguagem.

A narrativa moderna da colonização conformou um imaginário altivo sobre a Europa e os países colonizadores, ao mesmo tempo, estabeleceu uma imagem depreciativa, notadamente, da África e da América. No entanto, para os estudos decoloniais muito do que é entendido como ruim nessas regiões é fruto das colonialidades, isto é, do regime de poder imposto na colonização que sustenta a inferiorização racial nos postos de trabalho e em outras esferas de poder, como nos conteúdos escolares. Assim, a colonialidade é uma face da modernidade formando uma categoria única, desvelada pelo prisma da decolonialidade (MIGNOLO, 2007).

#### **4 Perspectivas decoloniais**

Nos estudos decoloniais, a narrativa da modernidade não é uma compreensão estanque, é apenas vista como a mais difundida, enquanto que, segundo Mignolo (2007), o giro decolonial é uma tentativa de compreensão da realidade desde a colonialidade. Para o autor, uma das interpretações modernas da história é a ideia de descobrimento, pois imprime a visão imperialista da colonização – a história da Europa contada por ela mesma –, como saber dominante. Nessa perspectiva, o questionamento dessa leitura dos fatos pode se configurar como um posicionamento decolonial, sobretudo, quando se fundamenta na interpretação feita pelos povos originários ou da diáspora africana, por exemplo, como representantes dos grupos mais atingidos pelo processo colonial e pelas colonialidades (MIGNOLO, 2007).

No procedimento de ressignificação e interpretação dos fatos, a linguagem é central. Isso implica entender que o exercício da linguagem é também um movimento de agência para os sujeitos que dela se apropriam, “ou seja, a linguagem é antes de tudo uma atividade. Quando pensamos em língua, pensamos muito mais em uma noção de trabalho lingüístico, do que como um sistema abstrato” (MUNIZ, 2009, p. 30). Somando essa compreensão de língua e linguagem às noções apresentadas no tópico anterior, podemos compreender a importância da capacidade de distinção dos discursos presentes na sociedade.

Em relação a oposição da ideia de descobrimento à ideia de invenção da América, por exemplo, Mignolo (2007) afirma que não importa saber qual paradigma está correto, mas quais são suas consequências no campo do saber. Em outras palavras, podemos questionar quais esferas de poder mobilizam ou quais grupos sociais/raciais são legitimados ou deslegitimados perante cada uma dessas leituras históricas. Cabe também questionar como o poder de nomear os fatos repercute nos sentidos atribuídos a cada nomeação.

Um exemplo dessa discussão pode ser observado no ENEM por intermédio da questão 95 da prova para PPL de 2014. Nessa ocasião, o texto base escolhido é uma adaptação de um artigo de opinião<sup>3</sup> intitulado Não mais o Dia da Raça (*No más el Día de la Raza*). O trecho selecionado para o exame questiona, assim como o texto original, a nomenclatura do dia 12 de outubro, conhecido no mundo hispânico como a data de chegada dos espanhóis nas Américas.

O texto base apresenta o debate explicando os motivos pelos quais grupos independentes e a militância cidadã reivindicam a mudança da nomenclatura no Uruguai. Argumenta-se que o sentido da data, através do nome, é um símbolo da manutenção da representação do que foi conhecido como descobrimento, isto é, um massacre, e propõe que a sociedade encontre um nome que guarde a memória dos fatos, apontando para um futuro sem hegemonias culturais. O enunciado retoma a problematização e questiona o motivo da mudança do nome. Com isso, além de se ocupar da compreensão geral do texto, o/a respondente também pode se atentar para a disputa no campo da linguagem. As alternativas retomam algumas construções linguísticas do texto mesclando com discursos próprios do senso comum sobre o tema, o que exige um maior exercício de interpretação leitora. A resposta correta é a letra C, apontando para a necessidade de diálogo na sociedade em busca de um consenso. Vejamos a questão:

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.alainet.org/es/active/49991>. Acesso em: 11 nov. 2021.

**QUESTÃO 95**

Retomando la inquietud propia y de tanta gente contraria a la denominación racista y xenófoba "Día de la Raza" usada para el feriado 12 de octubre, donde se recuerda el arribo de los primeros europeos a tierras posteriormente nombradas América, reforzamos la idea sumando agrupaciones e independientes de la militancia ciudadana motivados por lo mismo. Puede parecer menor, pero un nombre dice mucho. Es un símbolo, una representación, un código que resume infinidad de cosas desde lo objetivo y desde lo subjetivo. Y lamentablemente no hubo "descubrimiento" sino despojo y apropiación. No hubo "encuentro" sino saqueo y masacre. La propuesta es que la sociedad uruguaya logre una frase sustantiva que guarde memoria de los hechos, apostando a un presente y futuro fraternal

e igualitario, y a una convivencia sin hegemonías ni predominios culturales aunque así haya sido el origen de nuestra historia.

ANDRADE, S. No más Día de la Raza. *América Latina en movimiento*. Disponível em: <http://atareel.org>. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado).

Com a expressão *Día de la Raza*, faz-se referência à chegada dos primeiros europeus em território americano e denomina-se a comemoração desse dia. A autora do texto sugere o fim dessa denominação no Uruguai, acreditando que

A a nomenclatura adotada será esquecida, porque é de conhecimento geral que não houve descoberta.

B a reivindicação convencerá outros grupos e adeptos, porque muitos desconhecem esse nome.

C a sociedade deve encontrar uma frase significativa para a preservação da lembrança dos fatos.

D o convívio permitirá o esquecimento dos massacres, porque não houve encontro no passado.

E o presente e o futuro são e serão fraternais e igualitários para o estímulo do domínio cultural.

**Figura 2 – Questão 95 da prova para PPL de 2014**

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/ppl/2014/prova\\_caderno\\_cinza\\_6\\_2014.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2014/prova_caderno_cinza_6_2014.pdf).

Na versão original do artigo, é ressaltado que as reivindicações partem dos movimentos sociais dos povos originários e afrodescendentes, bem como, de setores sensíveis da sociedade que pretendem compreender o passado cívico para projetar um futuro melhor, contemplando a multiculturalidade da sociedade uruguaia. As reivindicações de alteração do nome do dia 12 de outubro são recorrentes em outros países do mundo hispânico, o que se justifica pelos motivos já apontados, mas também pelo próprio sentido da nomenclatura mais difundida: Dia da Raça. A difusão do termo raça, nesse caso, diz respeito ao período colonial e pós-independência, quando era visto como positivo pensar em uma raça hispânica fruto da miscigenação, mas que mantinha suas referências culturais na metrópole. Esse sentido do termo também é questionado no artigo original argumentando que contradiz a sequência histórica dos fatos, haja vista que se trata de países independentes politicamente, sendo sensato levar essas mudanças também para o âmbito cultural como propõem os povos originários e da diáspora africana.

Ao focar na importância da linguagem e da autonegação o texto base e, por conseguinte a questão, apontam a potência do agenciamento pela linguagem. Como afirma Muniz (2009, p. 29) “nomear e ser nomeado é assim uma forma de conferir e constituir existência, subjetividade, identidade a um Outro. A questão é que a linguagem ao mesmo tempo em que confere, que possibilita uma existência, ela também a ameaça”. Sob esse ponto de vista, a nomenclatura inicial compromete a existência dos grupos minoritarizados pelo processo colonial, pois além de invisibilizá-los, também hegemoniza toda a sociedade em uma única categoria, a raça. Contudo, a ideia de raça, no caso da miscigenação, idealiza o elemento branco, sendo esse grupo racial privilegiado no referido discurso. Por outro lado, a autonegação, ainda que busque um consenso na sociedade, ameaça esse privilégio, sendo mal vista pelos setores que se consideram brancos.

Vale ressaltar que a oposição à colonização sempre existiu, apenas não tinha espaço na narrativa da modernidade. Ao propor uma mudança na nomenclatura o que se pretende é tornar visível a compreensão histórica a partir da colonialidade, colocando o foco nas vivências até então ignoradas nesse processo. Não é coincidência que em outros países foram adotadas nomenclaturas como Dia da Descolonização Continental (Bolívia) e Dia da Resistência Indígena (Venezuela), privilegiando o protagonismo dos povos subalternizados nas Américas. Desse modo, as escolhas feitas pelos indivíduos e grupos com base na linguagem e na apropriação das línguas confere tanto uma agência do sujeito e de grupos específicos, como opera na potencialidade da linguagem em prover sentidos (MUNIZ, 2009).

Diante do exposto, consideramos que a questão 95 da prova de 2014, tem um direcionamento decolonial na medida em que favorece a discussão de problemáticas próprias de contextos colonizados e ao mesmo tempo coloca em evidência a racialização a partir da linguagem. A estrutura social racializada é novamente ocultada pelos fatos históricos oficiais, porém ao examinarmos o uso da linguagem na construção dos discursos vemos que há uma disputa, inclusive, no campo da diferença colonial que categoriza os grupos humanos. Nessa ocasião, há uma tentativa de ressignificação da compreensão dos fatos, apontando também para um reposicionamento no meio social dos grupos subalternizados.

Na questão 95 da prova de 2014, a categoria raça é demarcada como constitutiva do pensamento moderno/colonial e não como uma consequência. Constatamos, como afirma Gomes (2018), que para empreender outras formas de saber e ver os fatos, com um direcionamento decolonial, essa noção precisa ser cultivada, sobretudo, na educação.

## **5 Perspectivas em contraste**

Como foi demonstrado até aqui, nas questões do ENEM, a relação raça e linguagem é delineada sob o pano de fundo da educação, uma vez que o exame se dá em um contexto educativo. Nesse sentido, poderíamos esperar que as discussões contemplassem as diretrizes da EREER, mencionadas na seção 1 deste artigo, como preveem os documentos da educação, porém apenas uma questão cumpre essa expectativa. Acreditamos na hipótese de que isso ocorre, porque, como foi mencionado em Gomes (2018), a educação é um espaço de disputa entre posicionamentos que sustentam colonialidades e os que se pretendem decoloniais.

É importante ressaltar que o próprio ENEM, enquanto exame em larga escala resguarda contradições sobre os conteúdos que a prova comporta, já que, depende de uma seleção restrita de conhecimentos considerados mais relevantes para estar no currículo do ensino médio e que são

imprescindíveis para a continuação dos estudos desses examinados. Em função disso, há uma tendência em uniformizar os conteúdos pela métrica do conhecimento hegemônico, como vimos na análise da questão 93 de 2012, sobre o espanhol na Guiné Equatorial, discutida na seção 3. No entanto, o exame também tem se mostrado um espaço de resistência e disputa ao propor, ainda que em menor número, reflexões que contestam a visão dominante, exemplificada, na seção 4, através da questão 95 de 2014, sobre o Dia da Raça.

Constatamos, assim, que ambas as questões analisadas relacionam educação, raça e linguagem, porém com abordagens opostas, refletindo no exame os empasse vividos na sociedade. Buscamos propor inteligibilidade a essas posturas, defendendo que é a partir da linguagem que esses posicionamentos se sustentam ou se desestabilizam. Esperamos que as reflexões aqui empreendidas corroborem para distinção dos discursos que encadeiam educação, raça e linguagem, influenciando nas futuras elaborações de questões ou mesmo na educação linguística em espanhol.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de março de 2008. Inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2009\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf) Acesso em: 10 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. E-book.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provas e gabaritos**. [S. l.], MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina**. Ed. Gedisa. Barcelona, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85- 105

MUNIZ, Kassandra. **Linguagem e Identificação**: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. 278 p., 15,5 x 22,2 cm. (Sur Sur.) ISBN 987-1183-24-0. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SALVO, Jorge. **La formación de identidad en la novela hispano-africana**: 1950-1990. 2003. Tese (Doutorado) - College of Arts and Sciences, Department of Modern Languages and Linguistics, Florida State University, 2003.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n.44, p. 1-163, out/dez. 2019.

**Anúncio publicitário à luz da Análise de Discurso Crítica**  
**Advertising in accordance with Critical Discourse Analysis**

Cinthia Pires dos Santos (UFU)<sup>1</sup>

Elizete Rodrigues de Araujo (UFU)<sup>2</sup>

Maria Lúcia Oliveira Fernandes (UFU)<sup>3</sup>

Patrícia da Costa Sousa (UFU)<sup>4</sup>

Rosimeire Viviane de Oliveira Araújo (UFU)<sup>5</sup>

**RESUMO:** O trabalho é resultado de uma proposta de atividade desenvolvida na disciplina Gêneros Discursivos e/ou Textuais nas Práticas Sociais, ministrada pela professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Universidade Federal de Uberlândia no primeiro semestre de 2021, com o intuito de percebermos a viabilidade dessa análise na prática escolar. Fizemos uma reflexão acerca de um exemplar do gênero discursivo/textual anúncio publicitário da *Renault Kwid Outsider* sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) cujo objetivo é fornecer instrumentos para desvelar as relações assimétricas de poder. O texto selecionado para nossa análise recria o famoso desenho animado Caverna do Dragão e tem como mote “Deixe o Impossível para Trás”. Para tanto, recorremos às considerações de Fairclough (2003) e Ottoni (2017). Para nossa análise foram selecionados alguns aspectos da ADC pertinentes ao exemplar escolhido: questões sobre o gênero, relações sociais, tecnologias de comunicação, relações semânticas, relações formais, modos operacionais e intertextualidade. Os resultados dessa análise mostraram que, por meio da ADC, é possível proporcionar aos indivíduos uma visão crítica das relações de poder nas práticas sociais.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo/textual; Anúncio publicitário; Análise de Discurso Crítica.

**ABSTRACT:** This paper is the result of an activity developed in the “Gêneros Discursivos e/ou Textuais nas Práticas Sociais”, taught by Professor Dr. Maria Aparecida Resende Ottoni, from “Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras”, at the Federal University of Uberlândia in the first semester of 2021. The objective was to assess the feasibility of this analysis in school practice. We analysed the Renault Kwid Outsider's discursive/textual advertisement genre, from the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA), whose purpose is to provide instruments to unveil asymmetrical power relations. The text selected for our analysis recreates the famous Dragon Cave cartoon and it has the motto “Deixe o impossível para trás”. As theoretical bases, we considered the ideas of Fairclough (2003) and Ottoni (2017). For our analysis, some aspects of the ADC relevant to the chosen specimen were selected: genre issues, social relations, communication technologies, semantic relations, formal relations, operational modes and intertextuality. The results of this analysis showed that, through the ADC, it is possible to provide individuals with a critical view of power relations in social practices.

<sup>1</sup> Mestranda Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), [cinthia.santos@ufu.br](mailto:cinthia.santos@ufu.br).

<sup>2</sup> Mestranda Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), [dearaujo.elizete@gmail.com](mailto:dearaujo.elizete@gmail.com), bolsista CAPES.

<sup>3</sup> Mestranda Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), [marialucia.fernandes@ufu.br](mailto:marialucia.fernandes@ufu.br).

<sup>4</sup> Mestranda Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), [pat.costa.sousa@gmail.com](mailto:pat.costa.sousa@gmail.com).

<sup>5</sup> Mestranda Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), [rosimeire.oliveira@ufu.br](mailto:rosimeire.oliveira@ufu.br).

**Keywords:** Discursive/textual genre; Advertisement; Critical Discourse Analysis.

## 1. Introdução

Este trabalho é fruto das atividades e estudos desenvolvidos no primeiro semestre de 2021, na disciplina Gênero Textuais e/ou Discursivos nas Práticas Sociais, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Resende Ottoni.

Nosso objetivo é caracterizar e analisar o anúncio publicitário do *Renault Kwid Outsider* sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica – ADC, de acordo com os aspectos propostos por Fairclough (2003), elencados no artigo “Um estudo sobre o gênero oral entrevista em telejornais” de Ottoni (2017).

## 2. A abordagem de gênero na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC)

Norman Fairclough, um linguista britânico, é considerado o maior representante da Análise de Discurso Crítica, termo designado por ele em 1985, em seu artigo *Critical and descriptive goals in Discourse*, no periódico *Journal of Pragmatics*. A ADC eclode como uma interdisciplina em 1991, a partir de reflexões e discussões de um grupo de estudiosos reunidos com Fairclough em Amsterdã, em busca de teorias e métodos para análise de discursos. Desde então, a ADC tornou-se uma referência para diversas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e vem popularizando-se cada vez mais, tanto no cenário internacional, quanto no cenário nacional.

Segundo Ottoni (2017, p. 28) “a ADC é uma perspectiva teórica e metodológica para uma análise do discurso linguística, textual e socialmente orientada”. Nesse sentido, podemos dizer que o foco de estudo da ADC é o discurso (aspecto linguístico/textual) e sua relação com a sociedade, na busca de desvelar as relações de poder, visando à mudança social.

Entre as contribuições teóricas para este artigo, tecemos considerações sobre a abordagem de gênero na perspectiva da ADC, conforme as proposições de Fairclough (2003). A inovação dessa obra faircloughiana está na associação dos três elementos da ordem do discurso: gênero, discurso e estilo, aos três modos como o discurso se mostra nas práticas sociais: ação, representação e identificação, e seus significados: acional, representacional e identificacional, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 1. Significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2003)**

Elementos da Ordem do discurso	Modos do discurso	Significados
Gênero	Ação	Acional (modos de agir)
Discurso	Representação	Representacional (modos de representar)
Estilo	Identificação	Identificacional (modos de ser)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), com base em Fairclough (2003).

O significado acional é o foco do nosso estudo, considerando que o objetivo dessa pesquisa é analisar um exemplar de gênero na perspectiva da ADC. Portanto, a partir de agora, dedicamo-nos a discorrer sobre a abordagem de gênero na concepção de Fairclough (2003).

Fairclough (2003, p. 65) conceitua gênero como “o aspecto especificamente discursivo de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais”<sup>6</sup>. Assim, no significado acional, o autor sustenta a ideia de que é preciso considerar como o gênero participa e como contribui com a ação e interação sociais ao se realizar a análise de um texto ou interação.

Bakhtin (1997) apresenta a concepção de gênero como “tipos relativamente estáveis”. Nessa mesma perspectiva, Fairclough (2003) afirma que não há como definir gêneros com terminologias definitivas, pois eles mudam à medida que ocorrem as transformações no comportamento da sociedade. Até mesmo os gêneros já estabelecidos devem ser analisados com cautela, pois todos os gêneros são passíveis à mudança, devido aos seus movimentos contínuos.

Fairclough (2003, p. 68) propõe a definição de gêneros por níveis de abstração e apresenta as categorias de análise: categorias mais abstratas, categorias menos abstratas e categorias concretas. O parâmetro para essa categorização são as redes de práticas sociais.

O autor também propõe terminologias para os diferentes níveis: *pré-gênero*<sup>7</sup>- termo proposto por Swales (1990) - as categorias com nível alto de abstração, as quais transcendem as redes de práticas sociais, como a argumentação, a narração, a descrição; *gênero desencaixado*, as categorias que transcendem as redes particulares de prática social, porém não estão situadas em uma prática social específica, portanto, são menos abstratas que o *pré-gênero*, estão em um nível intermediário, um artigo, por exemplo; *gênero situado*, categoria concreta, por ser específica de uma prática social particular, como o artigo científico, artigo acadêmico, artigo de opinião.

<sup>6</sup> Tradução de Ottoni (2017, p. 29)

<sup>7</sup> Os termos em itálico no texto se referem às categorias de análise de gênero.

Para análise de gênero, segundo Fairclough (2003, p. 66), deve se considerar a *cadeia de gêneros*, a *mistura de gêneros* em um texto particular e *gêneros individuais* em um texto particular. O autor ressalta que os gêneros moldam diversos aspectos da organização e características do texto em diferentes níveis, apresentados em Fairclough (2003, p. 67): a *estrutura genérica*; as *relações semânticas*; as *relações formais*; os *tipos de troca*; a *intertextualidade*.

Como já exposto, a análise de gênero envolve: a *cadeia de gêneros*, que são os diferentes gêneros conectados – um anúncio publicitário pode vincular outros gêneros como uma pesquisa de opinião com o público-alvo, comentários em redes sociais, entrevistas, notícias, reportagens, entre outros; a *mistura de gêneros* – os textos podem se materializar em mais de um gênero, não apenas em um, pode ocorrer a hibridização de gêneros, como acontece muito em anúncios, propagandas, tirinhas. Nota-se que os gêneros híbridos são uma tendência cada vez mais marcante no mundo contemporâneo; *gêneros individuais*, diferenciam-se pela análise de três elementos: a *atividade*, as *relações sociais* e as *tecnologias da comunicação*.

Fairclough (2003, p. 70) define a *atividade* como “o que as pessoas estão fazendo discursivamente”. Portanto, o foco da análise recai no discurso e não no aspecto não discursivo. Dessa forma, a atividade pode ser pensada em seus aspectos discursivos e não discursivos. O autor esclarece que algumas atividades sociais são essencialmente discursivas, como uma conferência, o discurso de posse de um presidente. Enquanto em outras, o discurso desempenha uma função acessória ou suplementar, como podar uma árvore, consertar um eletrodoméstico.

Segundo Fairclough (2003, p. 70), definir se o discurso desempenha uma função principal ou secundária está relacionado ao seu grau de predomínio. O autor salienta que nas atividades discursivas, como o discurso de posse de um presidente, citado como exemplo, leva-se em consideração a linguagem verbal, o discurso escrito, o discurso oral, como também outros aspectos, como a expressão facial, a postura e movimentos corporais, tom de voz, expressão linguística, gestos, a interação com o público e sua receptividade. Porém, é preciso lembrar que há atividades não discursivas, como o traje do presidente e seus acessórios, o manuseio do microfone, o som, as luzes, o palco, a tribuna, etc.

Na análise da atividade é preciso considerar também o *propósito do gênero*. Fairclough (2003, p. 71) ressalta que definir o gênero pelo propósito é questionável e problemático. Para o autor, há gêneros que não têm propósitos definidos, como uma conversa entre amigos. Enquanto há gêneros com propósitos específicos, facilmente identificados, porém isso não é uma regra que pode ser aplicada a todos os gêneros. Além do mais, um mesmo gênero pode ter mais de um propósito e desempenhar mais de uma função, uma propaganda pode ter o propósito de vender uma ideia e, ao mesmo tempo, vender os produtos.

Diante desse contexto, Fairclough (2003) entende que a fonte do problema supramencionado está relacionada com a distinção entre a *ação comunicativa* e a *ação estratégica*<sup>8</sup>. A ação comunicativa é direcionada para chegar ao entendimento, uma compreensão recíproca, como uma conversa informal entre amigos. Em contrapartida, a ação estratégica é direcionada para obtenção de resultados. Em relação à ação estratégica, Ottoni (2007, p. 37) ratifica que “de acordo com a abordagem habermasiana (1984), quando a ação é estratégica, as pessoas agem (e agem sobre as outras pessoas) de modo que são orientados para atingir resultados, maior eficiência, efetividade etc.”

Fairclough (2003, p.72) explica que as ações estratégica e comunicativa podem ocorrer de forma combinada, simultânea, uma ação estratégica pode se apresentar com aparência de uma ação comunicativa. No mundo contemporâneo, isso acontece de forma corriqueira, um exemplo são algumas propagandas de empresas que aparentemente divulgam a ideia de uma preocupação com o meio ambiente, com o comportamento social, com a valorização e respeito às diferenças dos seres humanos, porém fazem isso com a intenção de divulgar e/ou vender uma marca, uma empresa, um produto. Sendo assim, as estratégias podem ser definidas pelo grau da ação, não há parâmetros rígidos estabelecidos.

O autor propõe também a análise da *estrutura genérica* em relação à atividade. Conforme Fairclough (2003, p.72), a análise da estrutura do gênero se torna relevante com atividades mais ritualizadas, ou seja, quanto mais ritualizada, mais importante. Dessa forma, a análise de gêneros com propósitos definidos é mais precisa. Ao passo que, em gêneros híbridos, nem sempre é possível analisar a estrutura genérica.

As *relações sociais* referem-se à análise que considera a relação estabelecida na interação entre os agentes sociais, que podem variar em tipos diferentes, como organizações, grupos, indivíduos. Fairclough (2003, p. 75) apresenta um influente estudo sociolinguístico de Brown e Gilman (1960), segundo o qual, os autores consideram as relações sociais em dois aspectos: poder e solidariedade ou hierarquia social e distância social. Nesse sentido, Fairclough (2003) adverte sobre uma situação que acontece na contemporaneidade: os gêneros encenam relações sociais que iludem a hierarquia e a distância social. Conforme Ottoni (2017, p. 35) “na análise dessas relações, é importante considerar a natureza dos participantes, seus *status* e papéis; como se relacionam entre si; tipos de troca (ver mais adiante), como agem uns sobre os outros e sobre si mesmos”.

De acordo com Fairclough (2003, p. 77), há duas distinções para análise das *tecnologias de comunicação*: *comunicação dialógica* e *comunicação monológica*; *comunicação mediada* e

---

<sup>8</sup> “ação comunicativa” e “ação estratégica” são termos de Habermas, (1984).

*comunicação não mediada*. Portanto, ocorrem quatro possibilidades de comunicação: *dialógica não mediada*, dois agentes sociais, como uma conversa face a face; *monológica não mediada*, um agente social, como uma conferência; *dialógica mediada*, dois agentes sociais, como telefone, aulas *on-line*, *lives*, *e-mail*; *monológica mediada*, um agente social, como impressão de papel, *internet*, rádio, filme, televisão. Sobre esse aspecto, o autor salienta que é complexo o estabelecimento de redes entre as práticas sociais contemporâneas, devido às novas tecnologias de comunicação. Nota-se uma mudança nos gêneros discursivos nas diferentes tecnologias de comunicação que estão envolvidos. Além disso, à medida que acontece o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, ao mesmo tempo, acontece o desenvolvimento de novos gêneros.

Outro aspecto importante, já apontado nesse artigo, é a análise das *relações semânticas*. Fairclough (2003, p. 87) ressalta que as relações semânticas entre frases e orações presentes em um texto dependem do gênero, elas podem ser do tipo: causal, condicional, temporal, aditiva, contrastiva, concessiva. As *relações formais* correspondem à análise das relações entre as orações que predominam em determinado gênero e como colaboram para a construção dos sentidos. Elas podem ser paratáticas, hipotáticas ou encaixe.

Fairclough (2003, p. 105) apresenta a análise em relação aos *tipos de troca*: troca de conhecimento ou de informação (obter e receber informação, fazer pedidos, afirmar fatos) e troca de atividade (as pessoas realizando algo ou conseguindo que seja realizado). As quatro *funções de fala* (declaração, pergunta/ordem, pedido e oferta) e os três *modos oracionais* básicos (declarativo, interrogativo e imperativo) derivam da distinção entre os tipos de troca.

A *intertextualidade* também é proposta para análise de gênero em Fairclough (2003), ou seja, é preciso considerar que um texto “dialoga” com outro(s) texto(s), outra(s) voz(es) e o modo como são incorporados. Ottoni (2017) detalha a abordagem de gênero faircloughiana e explica que, para o autor, a intertextualidade pode ocorrer de forma mais evidente em um texto, com a presença de elementos concretos de outros textos, como a citação. Porém, há formas menos evidentes de incorporar elementos, como a sumarização. Além do mais, há textos que a incorporação ocorre sem uma atribuição explícita. Ironia e negação também são consideradas marcas de intertextualidade na abordagem do autor.

Fairclough (2003) destaca pontos de atenção, para serem questionados na análise de um texto: quais textos e vozes são incluídos, excluídos ou ausência; onde e como as vozes são incluídas; são ou não são atribuídas, especificamente ou não, diretamente ou indiretamente; como as vozes são tecidas quanto à voz do autor e nas outras.

Em suma, apresentamos nessa seção a concepção teórica de gênero, na perspectiva da ADC, abordadas por Fairclough (2003), bem como as categorias de análise de gênero propostas pelo

autor. Por se tratar de uma abordagem que analisa diversos aspectos, não foi possível detalhar todos da forma que mereciam, mas podemos ter uma visão geral, a essência da proposta. É importante dizer que as categorias podem ser selecionadas para analisar textos, não há necessidade de todas serem exploradas de uma vez em um único texto. O importante é fazer as escolhas de acordo com o objetivo da análise, considerando sempre as práticas sociais.

### 3. A escolha do gênero anúncio publicitário

A opção pelo anúncio publicitário do *Renaut Kwid Outsider*<sup>9</sup> foi feita baseada em nossas lembranças do desenho “Caverna do Dragão”, o qual narra a história de seis adolescentes que estavam em um parque de diversões e de repente são transportados para um reino inóspito e desconhecido, habitado por vários monstros. Neste reino, cada um conta com armas ou roupas mágicas para se defenderem de criaturas perigosas e do vilão maior, o Vingador, além de contarem com as dicas do Mestre dos Magos. Dicas essas que muitas vezes se assemelham a enigmas. Em todos os episódios, as crianças estão tentando voltar para casa, mas o Vingador sempre as impede.

A torcida do público para que o grupo voltasse para casa era grande, mas infelizmente, o episódio que daria tal desfecho à história nunca foi ao ar, deixando todos frustrados por isso, mas com a esperança de que um dia o final do desenho fosse finalmente ao ar.

A *Renault* já havia lançado o *Kwid* anos antes com um anúncio publicitário em que o Hulk, personagem criado por Stan Lee, era o protagonista da campanha publicitária do carro e fez um grande sucesso. Assim, para o lançamento do *Kwid Outsider*, a empresa queria manter esse sucesso e uma ligação com os possíveis compradores do seu mais novo carro:

o diretor de marketing da Renault, Federico Goyret, disse que o desenho *Caverna do Dragão* (exibido no Brasil por 25 anos apesar de ter apenas 27 episódios e, ao menos oficialmente, nenhum final) foi escolhido por dois motivos: o primeiro, pela continuidade do trabalho de divulgação dos carros da montadora usando referências da cultura pop; o outro, pela identificação do público-alvo da marca para com o desenho, já que a idade do público interessado, em ambos os casos, é aproximada.<sup>10</sup> (ARBULU, n.p., 2019)

---

<sup>9</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mj8pHZHoxL8>. Acesso em: outubro de 2021.

<sup>10</sup>Disponível em: <https://canaltech.com.br/virais/o-que-levou-a-renault-a-fazer-um-comercial-com-filme-de-caverna-do-dragao-140047/>

O anúncio publicitário surge como uma resposta aos anseios de uma geração no que diz respeito ao desfecho da narrativa do desenho: finalmente o grupo de crianças consegue voltar para casa, graças ao *Renault Kwid Outsider*.

#### 4. Metodologia

Para analisarmos o anúncio publicitário da *Renault*, utilizamos como referencial teórico-metodológico os aspectos propostos por Fairclough (2003), conforme quadro elaborado por Ottoni (2017):

**Quadro 2 – Aspectos propostos por Fairclough (2003)**

Nível de abstração:
a) pré-gênero
b) gênero desencaixado
c) gênero situado
análise da “cadeia de gêneros”
análise da mistura de gêneros em um texto particular
-----
análise de gêneros individuais em um texto particular:
a) atividade: “o que as pessoas estão fazendo discursivamente?”; o/s propósito/s; estrutura genérica;
-----
b) relações sociais: análise das relações existentes entre os indivíduos que estão interagindo; Na análise dessas relações, é importante considerar a natureza dos participantes, seus status e papéis; como se relacionam entre si; tipo de troca (ver mais adiante), como agem uns sobre os outros e sobre si mesmos;
-----
c) tecnologias da informação
relações semânticas entre orações e frases, e trechos maiores do texto
relações formais entre frases e orações, incluindo as gramaticais
tipos de troca, função de fala e modo, em nível da oração; ação comunicativa ou ação estratégica
Intertextualidade

Fonte: Ottoni (2013).

#### 5. Análise do anúncio publicitário sob o viés da ADC

Iniciamos nossa análise, afirmando que estamos diante de um exemplar do gênero anúncio publicitário, o qual tem a intenção de convencer as pessoas a adquirirem o carro. Temos, portanto, como **pré-gênero** a argumentação. Já no que se refere às falas dos personagens e do narrador temos

como pré-gênero a narração. Além disso, vale dizer que estamos diante de um gênero situado em uma prática social específica, que nesse caso é a publicitária.

No que diz respeito à **cadeia de gêneros**, podemos afirmar que o anúncio publicitário está conectado em um primeiro momento ao gênero desenho “Caverna do Dragão”, e posteriormente a outros que surgiram em diálogo com o anúncio em questão. Como por exemplo, o próprio roteiro da peça publicitária; as entrevistas com o público-alvo para avaliar o interesse pelo desenho; as notícias da premiação e repercussão do anúncio; comentários nas redes sociais como *Instagram* e *Youtube* e uma charge.

Destacamos ainda alguns comentários feitos no *Instagram* sobre o anúncio publicitário, que nos possibilitam ver a repercussão entre as pessoas:



Fonte: *Instagram*

Outro gênero produzido que chamou a nossa atenção foi a charge, que se apresenta como um contraponto a todos os comentários positivos sobre o anúncio publicitário, ao situar os consumidores na realidade: o espaço interno do carro é pequeno e tem dificuldades para comportar todos os personagens, mesmo com seus poderes mágicos.



Em relação à **mistura de gêneros**, nada mais é do que a mescla entre gêneros que também é conhecida como hibridização. Esse é um recurso bastante utilizado em anúncios publicitários, e podemos perceber que o exemplar selecionado se apresenta inicialmente com as características de um filme. Inclusive isso foi bem explorado pela agência de publicidade, pois antes do lançamento da campanha, as pessoas acreditavam que se tratava da produção do filme baseado no desenho “Caverna do Dragão”.

No que se refere à **atividade**, é importante salientar que para a ADC o discurso é entendido em seu aspecto macro, que envolve tanto os elementos linguísticos quanto os semióticos. Nesse sentido, as atividades discursivas evidenciadas no anúncio publicitário são: as falas dos personagens e do narrador; o texto escrito; o cenário; o figurino dos personagens; a trilha sonora e a performance dos atores. Já em relação às atividades não discursivas, temos, por exemplo, a montagem do cenário e a produção dos figurinos.

Como a persuasão é uma característica inerente aos anúncios publicitários, ressaltamos que o **propósito do gênero** é convencer o consumidor das qualidades do carro com o intuito de venda. Desse modo, valem-se da criatividade e da inovação ao recorrer à área do entretenimento para envolver os consumidores, apelando assim, para a sua memória afetiva, a fim de fidelizá-los como clientes. O **público-alvo** para este modelo esportivo da *Renault* são pessoas de 30 a 40 anos que acreditam ter na sua memória afetiva ligações com o desenho “Caverna do Dragão” e gostam de aventuras e desafios, por ser um modelo de veículo *outsider*. A **ação estratégica** é orientada para a venda do produto, ao evidenciar as funcionalidades, a agilidade e a robustez do carro. Isso traz um protagonismo para o *Renault Kwid Outsider* no anúncio publicitário, pois devido a essas qualidades, as crianças conseguem escapar do Vingador e finalmente voltam para casa. Essa ideia é reforçada com o *slogan* do anúncio: “Deixe o impossível para trás” e a frase de divulgação do produto: “Novo Renault Kwid Outsider, o SUV dos compactos”.

Concernente às **relações sociais**, importa dizer que a campanha da *Renault* foi produzida pela agência de publicidade DPZ&T e lançada em 23 de maio de 2019, tornando-se um grande sucesso e um dos assuntos mais comentados nas redes sociais. Em relação à *natureza dos participantes*, temos, de um lado a empresa *Renault* que procura persuadir o público a comprar seu produto por meio do apelo emocional, apresentando suas qualidades baseadas em aventuras, agilidade e potência. Por outro lado, aparece o consumidor, que é influenciado a comprar o carro para manter seu *status e papel* dentro do poder econômico. Dessa forma, tanto a empresa como o consumidor *relacionam-se entre si* por meio de uma relação comercial em que se percebe claramente a intenção de envolver o público-alvo em direção à compra do veículo, ao transportá-lo para a narrativa do anúncio. Há, portanto, uma fusão de sentimentos entre o imaginário e a realidade com uma *troca de atividade* orientada para uma ação não textual, cujo foco é a atividade comercial, com pessoas realizando a compra do veículo e a empresa conseguindo com que essa ação seja realizada. Assim, *agem uns sobre os outros* por meio de uma relação de poder e solidariedade. Poder porque a empresa escolhe os meios para persuadir o público, no caso, o apelo emocional, é ela quem dita as regras do jogo. Solidariedade porque esse apelo emocional, mesmo utilizado em uma situação de poder, desperta um lado afetivo que o consumidor fica feliz em recordar. Há relação de solidariedade também quando o grupo tenta se proteger do Vingador e o *Kwid* atua ativamente como personagem da aventura proporcionada pelo anúncio.

Quanto às **tecnologias de comunicação** que ocorrem no anúncio em questão, observa-se a presença da *comunicação monológica mediada*, no caso da propagação mediada pela TV aberta, com um único agente social, a empresa *Renault*, e também da *comunicação dialógica mediada*, por meio da veiculação pelas mídias sociais, como *Youtube*, *Twitter*, *Instagram*, etc, acrescentando-se a interação pelos comentários do público-consumidor, dessa forma, com dois agentes sociais: empresa *Renault* e público-consumidor.

Segundo Fairclough (2003) é importante analisar, ainda, as **relações semânticas** existentes entre as frases e orações, uma vez que, essas relações dependem do gênero. A linguagem verbal do anúncio publicitário em questão se apresenta em duas situações: por meio da voz dos personagens que compõem a narrativa ou por meio do locutor do anúncio publicitário. Importante ressaltar que a compreensão e interpretação do texto selecionado só poderão ocorrer com o auxílio dos elementos multissemióticos.

No momento do diálogo entre os personagens, percebemos apenas frases compostas por uma única oração, ou seja, por períodos simples. Nota-se essa situação nos exemplos: “É o vingador!”, “Hora de voltar pra casa, crianças.”, “Tolos, nunca escaparão!”, ou ainda “Corre!”.

Essa mesma ocorrência aparece em um dos momentos de locução: “Deixe o impossível para trás”. Ademais, há ainda uma ocorrência na fala do locutor em que não há oração, e sim uma frase nominal: “Novo Renault Kwid, o SUV dos compactos.”

No critério das **relações formais**, Fairclough (2003) chama a atenção para os tipos de relação existentes entre as orações: paratática, hipotática ou encaixe<sup>11</sup>. No gênero textual/discursivo analisado encontramos apenas a relação paratática.

Há no anúncio publicitário supracitado algumas **funções da fala** propostas por Fairclough (2003). Função de ordem, emitida pelo locutor, como no exemplo “Deixe o impossível para trás”. Função de oferta, também emitida pelo locutor, como no exemplo “Novo Renault Kwid Outsider”. E, por último, função declarativa, durante o trecho narrativo, como no exemplo “É o vingador”, “Hora de voltar pra casa, crianças”.

Seguindo a análise dos itens propostos, afirmamos que o gênero textual/discursivo analisado possui dois **modos oracionais**: modo imperativo, oralizado pelo locutor do anúncio na oração “Deixe o impossível para trás” ou em “Corra!”, no momento narrativo; modo declarativo, como no exemplo “Hora de voltar pra casa, crianças”.

O último critério apontado por Fairclough (2003) diz respeito à **intertextualidade**, que aparece no anúncio de diferentes formas. OTTONI (2013, p. 37) aponta que:

há outras formas menos óbvias, que as citações, de se incorporar elementos de outro texto, como a sua sumarização, que pode se realizar por meio do discurso relatado. Além disso, chama a atenção para o fato de que a incorporação de elementos de outros textos, em determinado texto, pode ser feita sem atribuição explícita.

Notamos a intertextualidade de conteúdo realizada por meio da cadeia de gêneros e a intertextualidade ocorrida por meio da hibridização.

De forma explícita, percebemos uma relação direta com o desenho animado “Caverna do Dragão”, o qual fez sucesso em uma emissora de TV aberta nos anos 80 e 90. O exemplar analisado

---

<sup>11</sup> Segundo Dubois et al (1993), “parataxe é um processo sintático que consiste na justaposição das frases sem explicitar, seja por uma partícula de subordinação, seja por uma partícula de coordenação”. Por sua vez, “hipotaxe é um processo sintático que consiste em explicitar por uma conjunção subordinativa ou coordenativa a relação de dependência que pode existir entre as duas frases que se seguem em um enunciado longo, numa argumentação, etc”. Por fim, “uma construção é chamada de encaixe quando não acarreta uma nova configuração dos traços semânticos”. Segundo Dubois et al (1993), “parataxe é um processo sintático que consiste na justaposição das frases sem explicitar, seja por uma partícula de subordinação, seja por uma partícula de coordenação”. Por sua vez, “hipotaxe é um processo sintático que consiste em explicitar por uma conjunção subordinativa ou coordenativa a relação de dependência que pode existir entre as duas frases que se seguem em um enunciado longo, numa argumentação, etc”. Por fim, “uma construção é chamada de encaixe quando não acarreta uma nova configuração dos traços semânticos”.

possui a mesma proposta narrativa que o desenho, visto que os personagens possuem a mesma caracterização e os mesmos poderes. A proposta da *Renault* é apresentar o capítulo final do desenho, uma vez que este nunca foi ao ar e deixou os fãs ansiosos pelo seu desfecho. A fim de confirmar a aproximação do desenho, o anúncio insere os personagens no mesmo ambiente, sobretudo no parque de diversões, espaço no qual estavam no capítulo inicial. E assim, o tão esperado final foi construído com um personagem a mais, o carro anunciado pela empresa. Ele entra em cena com o intuito de ressaltar suas características: ágil, forte e compacto.

Outro fator intertextual é a utilização da voz do dublador Orlando Drummond, o qual interpretou o personagem Vingador no desenho transmitido e no anúncio publicitário em questão, a fim de aproximá-los ainda mais.

Além disso, o personagem Mestre do Magos também se apresenta de forma intertextual, posto que utiliza, em seu pescoço, um amuleto com o símbolo da marca *Renault*, com o intuito de chamar a atenção do público-alvo para a empresa fabricante do veículo.

## 6. Considerações finais

Procuramos neste trabalho, apresentar uma reflexão sobre ADC, embasadas por Ottoni (2013), por meio da análise de um anúncio publicitário produzido pela *Renault do Kwid Outsider*.

Verificamos que a ADC propõe os instrumentos necessários para que os partícipes da relação social não se conformem com o desnivelamento de poder (assimetria), e assim, buscam um equilíbrio nessa relação. Contudo, isso só acontece quando o interlocutor não aceita essa imposição de ideias, crenças e valores, só quando ele age ativamente, não concordando com essa manipulação e não se conformando com o "modus operandi". Dessa forma, ele será capaz de fomentar mudanças significativas na sociedade.

De modo geral, a empresa procura manipular o consumidor, por meio de uma ideologia, buscando vender o veículo a partir do poder que a ele confere.

## Referências

ARBULU, R. O que levou a Renault a fazer um comercial com "filme" de Caverna do Dragão? Maio/2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/virais/o-que-levou-a-renault-a-fazer-um-comercial-com-filme-de-caverna-do-dragao-140047/> Acesso em: 01 nov. 2021.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.277- 289, 1997.

BROWN, R.; GILMAN, A. 'The pronouns of power and solidarity'. in P. Giglioli (ed.) **Language and Social Context**, Harmondsworth: Penguin, 1960.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

HABERMAS, J. **Theory of Communicative Action**. Vol. 1, London: Heinemann, 1984.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OTTONI, M. A. R. Um estudo sobre o gênero oral entrevista em telejornais. **Olhares & Trilhas**, v. 19, n. 2, p. 25-65, jul./dez. 2017. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/issue/view/1521/showToc>. Acesso em 01 nov. 2021.

SWALES, J.M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

**Gênero e sexualidade no YouTube: discursos em um canal infanto-juvenil**  
**Gender and sexuality on YouTube: speeches in a children's channel**

Michele Priscila Gonçalves dos Santos<sup>1</sup> (PPGE-UFJF)

Roney Polato de Castro<sup>2</sup> (FACED-PPGE-UFJF)

**RESUMO:** O artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação, com foco nos discursos de gênero e sexualidade presentes em vídeos do *youtuber* Felipe Neto. A discussão está embasada nas perspectivas Pós-estruturalistas, nos Estudos Culturais, nos Estudos Foucaultianos e nos Estudos de Gênero, que analisam a relevância do âmbito cultural na constituição dos sujeitos, levando em consideração como as relações de saber e de poder participam desses processos, defendendo a problematização como ferramenta de pensamento e pesquisa. Para delimitar o campo da pesquisa, consultamos crianças de 6 a 11 anos de uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora - MG, as quais apontaram o nome Felipe Neto como o canal mais assistido por elas. Para este artigo apresentamos uma parte dos dados produzidos na pesquisa. Utilizamos a análise de discurso de inspiração foucaultiana para problematizarmos os enunciados presentes em um dos vídeos do canal, intitulado 'Homens que não têm mais salvação'. A partir da análise dessa produção, destacamos os enunciados que investem na naturalização de uma lógica masculina, funcionando como uma pedagogia que pode ensinar e colocar em ação certos modos de construção das masculinidades.

**Palavras-chave:** Gênero; Masculinidade; Discurso; YouTube; Felipe Neto.

**ABSTRACT:** The article is the result of a master's degree research in education, focusing on gender and sexuality discourses present in *youtuber* Felipe Neto videos. The discussion is based on Poststructuralist perspectives, Cultural Studies, Foucaultian Studies and Gender Studies, which analyze the relevance of the cultural sphere in the constitution of subjects, taking into account how the relations of knowledge and power participate in these processes, defending problematization as a thought and research tool. To delimit the field of research, we consulted children from 6 to 11 years old from a state school in the city of Juiz de Fora - MG, who indicated the name Felipe Neto as the channel most watched by them. For this article we present a part of the data produced in the research. We used the Foucaultian-inspired discourse analysis to problematize the statements present in one of the channel's videos, entitled 'Men who no longer have salvation'. From the analysis of this production, we highlight the statements that invest in the naturalization of a male logic, functioning as a pedagogy that can teach and put into action certain modes of construction of masculinities.

**Keywords:** Gender; Masculinity; Speech; YouTube; Felipe Neto.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora da rede estadual de educação de Minas Gerais. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). E-mail: [michele\\_pgs@hotmail.com](mailto:michele_pgs@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Co-coordenador do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). E-mail: [roneypolato@gmail.com](mailto:roneypolato@gmail.com).

## 1 – Introdução

Este texto é fruto de pesquisa de mestrado em educação<sup>3</sup> que analisou discursos de gênero e sexualidade presentes em vídeos do *youtuber* Felipe Neto. A pesquisa considerou que as identidades sexuais e de gênero fazem parte da nossa constituição enquanto sujeitos, estão presentes em nossas vidas e perpassam as relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. Por isso, é importante problematizar como os sujeitos constroem suas identidades em nossa sociedade e que mecanismos participam desse processo, tomando gênero e sexualidade como construções discursivas, sociais, culturais e históricas.

A análise dos processos de constituição de gênero e sexualidade nos conduziu a pensar nos modos como somos interpelados/as por diversos artefatos culturais, produtos dotados de diferentes linguagens, que circulam em nossa sociedade ensinando saberes estabelecidos culturalmente. Eles agem divulgando e reforçando representações, valores e comportamentos e, com isso, nos ensinam a vivenciar a cultura na qual estamos inseridos/as. Além disso, como afirma Paula Andrade (2017, p. 14):

Os artefatos culturais midiáticos não apenas colocam em circulação saberes referentes a vários domínios da vida cotidiana. Eles produzem saberes, produzem condutas e práticas. Possuem capacidade de modelar nosso olhar e colaboram para a produção de nossas subjetividades a partir de determinados interesses em voga no tempo presente.

Vídeos, livros, peças teatrais, novelas, músicas, revistas, propagandas, filmes, séries, programas de televisão, redes sociais e *sites* são alguns dos inúmeros exemplos de artefatos produzidos em nossa cultura. Dentre eles escolhemos pesquisar os vídeos de um *youtuber*, pois é um material de grande circulação e muito potente para as discussões no campo da educação.

Para delimitar o campo, consultamos 640 crianças de 6 a 11 anos de uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora - MG, com o objetivo de saber qual era o canal de *youtuber* mais assistido por elas. Em meio a diversos nomes, o mais citado foi o de Felipe Neto, um influenciador digital de 33 anos, produtor de um canal voltado ao público infante-juvenil, que leva o seu nome. O canal Felipe Neto tem, atualmente<sup>4</sup>, 2.914 vídeos; 43,1 milhões de inscritos/as e 13,8 bilhões de

---

<sup>3</sup> O texto contém trechos da dissertação escrita por nós, intitulada “‘Dá um like e se inscreve no canal!’: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do *youtuber* Felipe Neto”.

<sup>4</sup> No site Social Blade é possível ver dados de vários canais do YouTube como número de vídeos, inscrições, visualizações e a classificação do canal em rankings. Disponível em: <https://socialblade.com/youtube/user/felipeneto> . Acesso em: 14 out. 2021

visualizações, ocupando o 3.º lugar do Brasil e o 47.º do mundo em quantidade de inscrições. No YouTube existem canais direcionados aos mais diversos assuntos e modalidades de conteúdo, como, por exemplo, notícias, humor, tutoriais, músicas, aulas, dicas, jogos, avaliações de produtos, etc. O canal pesquisado é classificado pelo seu produtor como de entretenimento, onde fala sobre curiosidades; faz desafios; interage com a equipe; apresenta coisas ‘engraçadas’; pratica jogos; reage a comentários e imagens de redes sociais; comenta músicas, clipes e fatos relacionados a pessoas famosas; entre outras coisas.

Inúmeras problematizações podem ser feitas a partir dos vídeos de um *youtuber*, dentre elas escolhemos fazer um recorte ligado às questões de gênero e sexualidade. Para conduzir este estudo, pensamos gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Consideramos que a sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...], é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2018, p. 11, grifo da autora). Para Guacira Louro (1995, p. 103, grifo da autora):

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

Essas construções variam de acordo com o momento histórico e com o meio social e cultural em que habitamos. Apesar de existirem diversas possibilidades de vivermos nossas identidades sexuais e de gênero, ao longo da nossa existência, somos educados/as para exercer determinadas identidades hegemônicas, isso acontece de forma sutil, pois

a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. (LOURO, 2008, p. 18).

Ao considerarmos os vídeos dos/as *youtubers* como uma dessas instâncias culturais e levarmos em conta como as temáticas que envolvem questões de gênero e sexualidade aparecem

neles, pensamos em alguns questionamentos sobre as influências que esses/as famosos/as podem exercer acerca do assunto. Diante disso, a questão inicial investigada foi: *Como discursos de gênero e sexualidade são disseminados no canal do youtuber Felipe Neto?*

Partimos da premissa de que discursos de gênero e sexualidade circulam pelos vídeos, atuando no investimento em determinadas características, falas, atitudes e modos de ser, dizem das concepções de gênero e sexualidade social e culturalmente construídas, as quais se materializam no que se apresenta na tela, sejam concepções condizentes com as visões hegemônicas ou não. Chamar a atenção para as formas como questões de gênero e sexualidade são colocadas nas mídias é pensar em como nos constituímos a partir do que vemos e ouvimos. Segundo Guacira Louro (2008, p. 22), “aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos”.

Assistir aos vídeos com um olhar sensível às questões de gênero e sexualidade é observar quais enunciados circulam nesses espaços e quais as suas condições de existência. É estar atento/a a como as pedagogias culturais presentes nas produções apresentam modos de viver as identidades sexuais e de gênero. É problematizar sobre como nos tornamos o que somos em relação a essas identidades, visto que os modelos propostos nos discursos que nos cercam contribuem para a nossa constituição, tanto daqueles/as que os utilizam como inspiração quanto de quem os subverte. Por isso, escolhemos a análise do discurso de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2008) como inspiração para construir a metodologia como um modo de pensar os enunciados presentes nos vídeos de Felipe Neto. Para este texto selecionamos um dos enunciados analisados na dissertação – a ideia de ‘lógica masculina’.

## 2 – “Homens que não têm mais salvação!”: o homem engraçadinho e a lógica masculina

No início do vídeo “Homens que não têm mais salvação!” (NETO, 2019), Felipe Neto diz<sup>5</sup>:

*hoje nós vamos falar sobre lógica masculina! Mais especificamente sobre esse estereótipo. Né? Que normalmente é do hétero tops. [...] Não é pra gente dizer que todo homem é igual. Mas muitos são desse jeito aqui, que a gente vai ver.*

<sup>5</sup>Para destacar as falar de Felipe Neto, optamos por utilizar uma fonte diferente. Além disso, estabelecemos alguns padrões na transcrição como usar aspas quando ele representa a fala de outra pessoa (na maioria das vezes colocando um efeito sonoro como voz fina) e usar letras maiúsculas quando ele grita.

A fala sugere que há uma lógica masculina, ou seja, um padrão no comportamento de determinados homens intitulados “hétero tops”. O *youtuber* não explica o que significa essa expressão, mas, ao buscar informações na internet, é possível encontrar algumas possibilidades de definição. Entre elas, páginas com perguntas para que os/as usuários/as respondessem: “Como se comporta o hétero ‘topzera’?”<sup>6</sup>; “O que você considera como ‘hétero top’?”<sup>7</sup>; “oq [sic] seria um hétero top?”<sup>8</sup>. As respostas são bastante variadas, geralmente relacionadas ao estilo musical e acessórios que a pessoa curte ou como se comporta em baladas e em relacionamentos. No “Dicionário informal”<sup>9</sup> encontramos a seguinte definição para “Hétero top”: “Estereótipo de pessoa que escuta sertanejo universitário, funk, vai em rolês/baladas e veste camisa polo”. Além da definição, o *site* apresenta “Sinônimos de Hétero top: boy padrão, machista, boy lixo”; “Antônimos de Hétero top: *gay*, homem, pessoa legal, respeitoso”; “Palavras relacionadas a Hétero top: hétero, masculinidade tóxica, mulher, homofóbico”. Esse é um dicionário aberto em que qualquer pessoa pode acrescentar palavras e significados, por isso não sabemos se esse seria o mesmo sentido usado no contexto do vídeo.

A palavra “top” geralmente significa algo interessante, muito legal, de boa qualidade. Ao analisar a expressão fora de contexto parece tratar-se de um/uma “heterossexual muito bom”. Porém, uma coisa nos chama a atenção no uso da expressão “hétero top”: apesar de ser composta por uma palavra que diz da sexualidade das pessoas, as definições encontradas baseiam-se em comportamentos sociais de gênero, mostrando como essas duas questões são comumente misturadas e confundidas. Além disso, em geral, é usada para designar homens heterossexuais. Diante disso, questionamo-nos: será que tais comportamentos são apresentados só por homens heterossexuais? Será que mulheres com essas características também seriam consideradas “hétero tops”? Existiriam pessoas “homo tops” ou “bi tops”, etc.? Que características elas apresentariam? Como o rótulo “hétero top” circula em nossa sociedade? Que discursos estão vinculados a ele? Como pode estimular a segregação e a discriminação nas relações de gênero e sexualidade?

Além das informações conseguidas na internet sobre o que é ser um “hétero top”, podemos pensar um pouco mais a partir das palavras de Felipe Neto, que dá algumas pistas no vídeo “Homens que não têm mais salvação!” (NETO, 2019). Ao longo da produção, o *youtuber* apresenta fotos que mostram atitudes praticadas por homens e comenta as mesmas. Ao trazer algumas delas

<sup>6</sup>Disponível em: <https://pt.quora.com/Como-se-comporta-o-hetero-topzera>. Acesso em: 20 maio 2020.

<sup>7</sup>Disponível em: <https://elaele.com.br/q/176415-o-que-voce-considera-como-hetero-top>. Acesso em: 20 maio 2020.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20170327012751AAC6Uqe>. Acesso em: 20 maio 2020.

<sup>9</sup>Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/h%E9tero+top/>. Acesso em: 20 maio 2020.

questionamos: quais características estas imagens nos permitem atribuir aos homens presentes nelas<sup>10</sup>?

"Então, eu descobri que você pode fazer cortinas de chuveiro personalizadas feitas online. Não me arrependo de nada."



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

"Minha mãe estava toda fofa usando brincos de cabide, cuidando de seus próprios assuntos fofos, então meu pai entra na sala..."



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

Coloquei olhos arregalados nas costas do meu gato. Ele é um mamute agora.



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

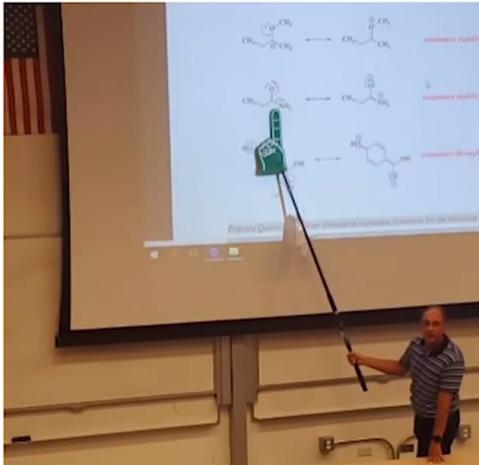
"Então, hoje na academia, pensei que meu treinador estava flirtando comigo quando ele pediu meu número e tirou uma foto minha. Acontece que ele pensa que eu me pareço com o Buzz Lightyear e me enviou isso."



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

<sup>10</sup>Optamos por trazer algumas imagens presentes no vídeo para exemplificar, mas aparecem outras na produção.

"Meu professor não acredita em ponteiros laser, então ele usa uma vara de pescar com um dedo de espuma preso".



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

"Minha esposa detesta esta foto e por isso eu dei este cobertorzinho de presente para ela no Dia dos Namorados"



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

"Nesse momento você percebe que sua filha é do mesmo tamanho que seus Storm Troopers ..."



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).



Fonte: Canal Felipe Neto (2019).

Para Felipe Neto, as imagens possibilitariam delinear o que ele chamou de uma 'lógica masculina'. Vivemos em um mundo imagético em que esse recurso é uma forma rápida de comunicação, estamos cercados/as de imagens por todos os lados e, muitas vezes, elas transmitem mensagens que são capazes de subjetivar quem olha para elas, pois também são fontes de disseminação de discursos. Dessa maneira, exibir um conjunto de fotos que representam uma ideia comum é uma forma de pedagogia capaz de evidenciá-la, podendo dar a ela um *status* de verdade. A imagem é um instrumento discursivo muito potente, pois "mais do que apenas ilustrar, ornar um texto, representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua e educa" (SCHWENGBER, 2006, p. 268). Apesar disso, vale ressaltar que

os significados não estão nas imagens, mas nas relações que estabelecemos com elas como “processos de deslocamento” e produção de subjetividades. Esse aspecto relacional das imagens pode se dar nas negociações que envolvem o que nos satisfaz, o que confirma nossas crenças e pensamentos, ou no que incomoda, pois não representa o que acreditamos ou pensamos (CASTRO, 2014, p. 137, grifo do autor).

Assim, ao olhar para uma dessas imagens, ou para todas elas juntas, podemos nos relacionar com elas de maneiras diferentes. Porém, sua presença no contexto do vídeo, juntamente com os comentários do *vlogger*, tende a direcionar o olhar do/a espectador/a. O professor que usa uma vara de pescar com um dedo de espuma; o treinador que envia uma foto do Buzz Lightyear para a aluna dizendo que ela se parece com o personagem; o pai que coloca dois cabides nas orelhas para imitar os brincos da mãe; o marido que faz um cobertor com a foto que a esposa detesta; o pai que veste a roupa da filha no seu boneco; o noivo que é levantado por um amigo para pegar o buquê e sair correndo e a pessoa que coloca olhos nas costas de um gato para parecer um mamute, sugerem uma forma de ser homem: aquele que zoa<sup>11</sup>, faz graça, que é bem humorado, enfim, ‘o engraçadinho’. Todavia, ‘fazer graça’ não é algo que se possa generalizar, pois isso não está somente em quem faz, mas também em quem observa. Portanto, algo pode ser engraçado para uma pessoa e não ser para a outra.

As fotos despertam risos da equipe que acompanha a produção do vídeo com Felipe Neto, o que nos conduz a pensar no reforço à ideia de homem engraçado. Ao ser postado em um canal de entretenimento, esse material pode ser visto como uma simples piada, e os discursos presentes nele podem passar despercebidos. Isso não acontece só no material analisado, mas em diversas situações cotidianas em que questões importantes são faladas em tom humorístico e não são levadas a sério. Por isso, é fundamental destacar que essa forma de abordagem também nos educa, a repetição de discursos em falas humorísticas pode inculcar saberes sobre os mais diversos assuntos, inclusive sobre gênero e sexualidade. Essa postagem pode ser um exemplo disso. Ao olhar para ela questionamos: o que as imagens nos dizem? Por que estão em um vídeo intitulado “Homens que não têm mais salvação!”? O que significa ser “desse jeito”? Quem faz parte da “lógica masculina” apresentada no vídeo? Como esse vídeo pode subjetivar o público de forma geral? E a audiência masculina que assiste?

---

<sup>11</sup> De acordo com o dicionário Michaelis, zoar significa “Dizer ou fazer algo com o objetivo de causar riso ou chacota; caçoar, gozar”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=zoar>. Acesso em: 27 maio 2020.

As reações de Felipe Neto diante das fotos expressam ideias difundidas na nossa cultura. Ao falar sobre os homens ele marca um lugar identitário, apontando determinadas características. Isso pode ser visto nos comentários a seguir:

*É engraçado que nem diz se foi homem ou mulher que escreveu ou postou isso, mas você sabe que foi um homem. Você concorda que você sabe que foi um homem? Que mulher nenhuma tem esse nível de atraso intelectual! De olhar pra bunda do gato e falar: “Eu tô vendo um mamute! Eu tô vendo... Se botar dois olhos, fica um mamute!” E coloca mesmo! Que sacanagem com o gato!*

*Vocês entendem que nenhuma mulher no mundo, na história... Vai pegar um cabide, pendurar na orelha e chegar na sala? Nenhuma! Por que que existe esse abismo intelectual? Entre os dois gêneros. Alguém precisa estudar isso de fato! Ô NASA! Ô pessoal das ciências sociais, pelo amor de Deus. Por que que homem tem o gene da imbecilidade?*

*É isso! Você... Você imagina a professora entrando em sala com uma vara de pesca com um dedo de espuma na ponta? Tu consegue imaginar essa cena? A professora entrando e falando: “Eu não acredito em laser! Laser faz mal, dá câncer. Tá aqui o meu laser”. Com uma vara de pesca. SÓ HOMEM! Nós somos uma raça desenvolvida que não tem evolução! (NETO, 2019, grifos do autor).*

As três passagens afirmam que os comportamentos expressos nas fotos são exclusivamente masculinos, o que sugere uma divisão binária de gênero. Para Guacira Louro (2003, p. 34, grifos da autora),

a concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas.

Assim, ao afirmar que mulheres não teriam aquelas atitudes, os comentários apontam para essa dicotomia, reforçando a lógica binária dos gêneros. Nessa perspectiva, Felipe Neto adjectiva os homens, referindo-se a eles como quem tem “atraso intelectual”; tem o “gene da imbecilidade” e é “uma raça desenvolvida”. Dizer que essas características são coisas de homem pode contribuir para a produção de identidades masculinas que naturalizam tais aspectos, especialmente quando a questão

biológica é acionada com a expressão “gene da imbecilidade”. Ao ouvirem que naturalmente os homens são “imbecis”, alguns deles podem tomar essa característica para si, negociando o enquadramento de suas próprias atitudes ao perfil de masculinidade exposto. Quanto às espectadoras, é possível que algumas delas evitem comportamentos apontados como masculinos para se distanciarem do gênero com o qual não se identificam.

É dessa forma que os discursos agem produzindo os sujeitos aos quais se referem (FOUCAULT, 2008). Essa circulação de discursos, que geram uma repetição de atos por indivíduos que se identificam com eles, é o que Judith Butler (2003, 2018) chama de performatividade de gênero. À medida que um sujeito se reconhece em uma identidade de gênero, ele a constrói a partir de enunciados performativos que dizem dela. Quanto mais eles são repetidos, especialmente por pessoas com muita visibilidade e influência, mais sujeitos se constituem a partir deles. Ainda que haja possibilidades de resistências e diferentes olhares sobre esses enunciados, sua repetição pode dar a algumas pessoas a ideia de que apresentam algo naturalmente pertencente a determinada identidade.

Quando faz essas afirmativas, o *youtuber* aponta comportamentos que acredita pertencer a uma lógica masculina, inclusive apoiando alguns deles e colocando-se nessa lógica. O fato de identificar-se com determinadas condutas, ou ver que elas são adotadas por outros homens, não significa que nenhuma mulher tenha uma dessas atitudes, nem que todo homem apresenta os mesmos comportamentos. Existem diversas maneiras de vivenciar as identidades de gênero, dentro do mesmo contexto social, cultural e histórico, já que elas não são homogêneas e estão sempre em reconstrução (SILVA, 2000). Se houvesse um gene que fizesse com que os homens tivessem determinados comportamentos, todos agiriam da mesma forma, mas não é assim que acontece. Marluce Paraíso (2014, p. 31) nos diz que “o sujeito é um efeito de linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações poder-saber”. Esses aspectos fazem com que sujeitos sejam constituídos de modos diferentes de acordo com os discursos que circulam em seus meios e com as experiências pessoais que vivenciam.

Apesar disso, o vídeo expressa a ideia de que há uma lógica masculina, seja nas fotos ou nos comentários do influenciador. Ao falar sobre as imagens de um homem pegando o buquê, jogado pela noiva para mulheres solteiras, ele exemplifica o que considera ser um “hétero top”:

*Eu ia querer pegar o buquê. Só porque eu sou competitivo! É, eu queria socar todo mundo, assim, pegar o buquê, sair correndo e tacar no chão, tá ligado? “Aaaaah \*POF\* Aaaaahhh!” Isso é a lógica*

*masculina, tá vendo? Isso é ser um homem hétero top (NETO, 2019, grifo do autor).*

A ideia de que homem é competitivo e agressivo, expressa na fala, é bastante difundida. Para fazer essa afirmação, Felipe Neto aciona os saberes que ele tem a respeito do que é ser masculino e “hétero top”, saberes que não foram inventados por ele, mas que o constituem. Ao dizer que agiria de forma agressiva, o *vlogger* se vê na lógica masculina e “hétero top” que aponta. Por ser um homem cisgênero e heterossexual foi subjetivado por essa lógica ao longo da vida. Alguns autores (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; NOLASCO, 1993; SILVA, 2019) discutem sobre os processos de construção das masculinidades, ressaltando como eles acontecem em diversas instâncias da vida social. É comum que sejam incentivados comportamentos que incitam a força, a coragem, a agilidade, a virilidade, a competitividade, a agressividade, a ‘zoeira’, atributos que, apesar de serem tratados como naturalmente masculinos, são construídos culturalmente e estimulados em meninos desde o seu nascimento.

### **3 – Considerações finais**

As construções de masculinidade pautadas na naturalização de determinados comportamentos constituem um processo tão forte que, geralmente, tais condutas são tratadas como inatas. Diante disso, a partir dos artefatos culturais, como os vídeos do *youtuber* Felipe Neto, podemos perceber essa construção do que ele chama de lógica masculina em algumas situações, não porque os homens são assim ‘por natureza’, mas por estarem inseridos em uma cultura repleta de processos educativos que estimulam determinadas formas de ser e agir. Vivemos em uma sociedade do enquadramento que se organiza a partir de rótulos e molda os sujeitos para se encaixarem neles. Dessa maneira, aprendemos “a enquadrar todos, definindo-lhes lugares, identidades, ações, o que deve e o que não deve ser feito, o ‘certo’ e o ‘errado” (FERRARI, 2009, p. 121, grifos do autor). Enquadramos o outro e a nós mesmos/as, construímos nossas identidades e dizemos de nós a partir desses rótulos.

Ao longo do vídeo escolhido para análise neste artigo, constatamos que as falas e as imagens se organizam para reforçar o enunciado do homem engraçadinho, delineando a lógica masculina como forjada por determinadas características, sendo reiterada através de muitas instâncias sociais e culturais. Tentar estabelecer essa lógica significa buscar um homem padrão e classificar quem se enquadra ou não. Quando Felipe Neto apresenta determinadas condutas como sendo naturalmente masculinas, pode contribuir para a perpetuação dessa lógica. Ao mesmo tempo, à medida que

associa as atitudes à imbecilidade, também pode fazer com que alguns espectadores pensem antes de seguir tal lógica e a rejeitem, pois os discursos nem sempre são prontamente aceitos e incorporados pelos sujeitos. Os processos educativos se dão em meio a negociações, conflitos e resistências com o que é ensinado. Diante disso, é importante lembrar que, apesar da produção estar repleta de discursos de gênero, as pessoas são afetadas por eles de maneiras diferentes.

Ao pensar sobre as maneiras como os canais do YouTube estão colocados em nossa sociedade é possível problematizar que são artefatos culturais educativos, pelos quais circulam diferentes saberes. Os/as *youtubers* lidam com subjetividades, formam opiniões, trabalham conceitos, disseminam padrões... O que eles/as fazem e falam é visto e ouvido por milhões de indivíduos. Por isso, é importante refletir sobre essas produções como dispositivos educativos dos sujeitos. Quando difundem representações, valores, condutas, pensamentos e concepções, os vídeos do Felipe Neto estimulam os sujeitos que os consomem a se olharem e se constituírem, seja de acordo com o que é proposto neles ou se distanciando de tais propostas, por isso consideramos que são artefatos educativos.

## Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. Artefatos culturais midiáticos e pedagogias culturais: uma análise para explorar as qualidades pedagógicas da vida contemporânea. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís, MA: UFMA, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT16\\_248.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT16_248.pdf).

Acesso em: 10 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: BUTLER, Judith (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Organização de Guacira Lopes Louro. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2013, p. 241-282. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 3 maio 2020.

FERRARI, Anderson. Ma vie en rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar./ago. 2009. ISSN 2447-5246. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/09/Artigo-06-14.1.pdf>. Acesso em: 20 set, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 11 maio 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. ISSN 1980-6248. DOI [10.1590/S0103-73072008000200003](https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-42

NETO, Felipe. Homens que não têm mais salvação. 1 de out. 2019. (11 min). Publicado pelo canal Felipe Neto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cm-LHLh-jzo>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Donas de si?** a educação de corpos grávidos no contexto da pais & filhos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, José Rodolfo Lopes da. **“Seja homem de verdade!”**: (re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

## Sobre ensino privado de língua inglesa e neoliberalismo: há espaço para uma educação crítica?

### On private English language teaching and neoliberalism: is there room for a critical education?

Fabício Côrtes Servalati (UFJF)<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste ensaio, busco identificar como princípios neoliberais de mercado e de sociedade orientam certas práticas no campo do ensino de língua inglesa em cursos privados, e questiono, principalmente, a relutância desse ensino de se engajar com o contexto social em que vivemos. Através de uma perspectiva autoetnográfica, contando com narrativas de minha experiência docente nesse setor, ofereço respostas a três questionamentos: (a) que tipo de sujeito o ensino de língua inglesa visa formar?, (b) por que devemos refletir também sobre o ensino privado de línguas?, e (c) há caminhos para se pensar uma educação linguística crítica comprometida com a justiça social e os Direitos Humanos? Esta é uma tentativa de convidar colegas de profissão a pensar outras possibilidades de se ensinar língua inglesa, considerando que tal prática educativa poderá contribuir para formar sujeitos comprometidos com a transformação de nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa. Neoliberalismo. Educação linguística crítica. Educação em Direitos Humanos. Linguística Aplicada.

**ABSTRACT:** In this essay, I seek to understand how neoliberal market and society principles guide certain practices in the field of English language teaching in private courses, and I challenge the lack of engagement of this teaching practice with the social context in which we live. From an autoethnographic perspective, bringing narratives of my teaching experience in this field, I offer answers to three questions: (a) what kind of subject does English language teaching aim to educate?, (b) why should we also reflect on private education of languages?, and (c) are there ways to think about a critical linguistic education committed to social justice and Human Rights? This is an attempt to invite teachers and colleagues to think about other possibilities for teaching the English language, considering that such educational practice can contribute to educating people committed to transforming our society.

**Keywords:** English language teaching. Neoliberalism. Critical linguistic education. Education in Human Rights. Applied Linguistics.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Bolsista FAPEMIG. Email: fabriciocservelati@gmail.com.

## 1. Introdução

Este trabalho visa apresentar o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado até o momento, conforme foi apresentado em comunicação no V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação, em 2021. Nesta pesquisa, busco refletir sobre o ensino privado de língua inglesa, como o vejo hoje, a partir de minha experiência docente nesse setor. O projeto se organiza em três eixos. Primeiramente, é meu interesse pensar sobre como valores neoliberais de mercado, que permeiam todas as outras esferas de nossa existência social, orientam também o sistema de ensino de cursos livres de língua inglesa, dobrando princípios pedagógicos aos interesses do capital, de maneira que o resultado será uma empresa formadora de um certo tipo de sujeito. Que tipo de sujeito essa empresa-escola visa a formar? Adianto que é um de meus objetivos, neste texto, articular uma resposta a essa pergunta.

O segundo eixo de investigação se volta para pensar os saberes que são privilegiados nesse contexto formativo. À luz dos estudos decoloniais (LANDER, 2005; SANTOS, 2013; QUIJANO, 2005, 2013), procuro entender como, historicamente, através da colonialidade do poder, tantos povos, assim como seus saberes, foram subjugados pela dominação europeia, em sua autoproclamação de modernidade, superioridade e desenvolvimento. Consequentemente, assumo que perdura até os dias atuais uma dominação epistêmica eurocentrada, de tal sorte que os saberes no campo do ensino de língua inglesa, sua composição curricular, o que se entende por ensinar e aprender uma língua, e até o entendimento do que seja uma língua têm sua legitimação apenas apoiados nos conhecimentos produzidos pelos centros europeus de referência de ensino e num ideal de falante nativo, apagando ou inferiorizando nossos saberes e práticas locais.

Finalmente, no terceiro eixo, vou me debruçar mais especificamente sobre as implicações da concepção de língua adotada por esse ensino, o qual apoia-se em abordagens excessivamente formalistas, que trabalham com explicações e exercícios largamente descontextualizados, isto é, sobre as práticas de sala de aula que são conduzidas a partir dessa concepção.

Em contraste com cada um desses segmentos de minha análise sobre o *ensino de língua*, vou indicar possibilidades alternativas de se compreender o processo formativo de indivíduos através de uma *educação linguística crítica*, que até o momento se orienta, de maneira geral, por certos autores na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2017; RAJAGOPALAN, 2003), assim como pela pedagogia freireana (FREIRE, 2021[1968]). Através do entendimento de que a língua é um fenômeno eminentemente social e de que falar é uma ação criadora de realidade, o objetivo é promover uma atitude problematizadora das relações sociais, tendo em vista os

poderes, saberes, valores e princípios que são hegemônicos e orientam determinados entendimentos sobre nossa realidade, ao mesmo tempo que invalidam outras formas de conhecer, de ser e de agir. Tal atitude problematizadora não tem seu fim em si mesma, mas visa, em última instância, à promoção de ações transformadoras de nossa realidade por parte dos indivíduos, atores sociais que podem contribuir para a construção de uma sociedade saudável e justa, para uma coexistência digna assentada na defesa dos Direitos Humanos.

Se esse é meu projeto geral de pesquisa de mestrado, faço, para este breve texto, um recorte específico. Este artigo se situa em relação ao primeiro eixo de minha pesquisa, a partir do qual vou oferecer respostas a três perguntas. Primeiramente, se assumimos que valores do capitalismo neoliberal, como a competição e o lucro, influenciam nossas relações sociais além da esfera econômica, e que as escolas privadas de língua são também orientadas por tais valores e princípios, (a) que tipo de sujeito o ensino de língua inglesa visa formar? Em seguida, se acredito ser possível conquistar, e por isso defendo, um ensino público e de alta qualidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior, de amplo acesso a toda a população brasileira, e se o ensino particular se orienta por outras prioridades, (b) por que devemos pensar atentamente também o ensino privado (e, especificamente aqui, o ensino de língua inglesa)? Por último, por uma incapacidade de simplesmente assumir que as coisas são como são e de aceitar a naturalização de práticas desumanas com grande parte da população, inclusive face à deterioração deliberada e quase irreversível do meio ambiente, em favor do deus mercado, da adoração do capital e do seu covarde acúmulo nas mãos de um pequeno número de indivíduos, pergunto: (c) há caminhos para se pensar uma educação linguística orientada para a justiça social e defesa dos Direitos Humanos?

Para construir essas reflexões e desenvolver uma melhor compreensão acerca do contexto de ensino de língua em que hoje me insiro profissionalmente, em que outrora fui aluno, e no qual, do mesmo modo, muitas pessoas ocupam essas e outras posições, tomo uma perspectiva autoetnográfica. Mais especificamente, adotar o método da *autoetnografia analítica* (ANDERSON, 2006) permite que eu aceite como recurso privilegiado as narrativas de minhas experiências como membro participante do contexto pesquisado, para que, acompanhado de um aporte teórico apropriado, eu possa contribuir na construção de entendimentos sobre nosso meio social.

Deste modo, em cada uma das seções que se seguem neste texto, parto de uma narrativa de minha experiência em um curso privado de língua inglesa na cidade mineira de Juiz de Fora. Um curso que recebe, em sua maioria, alunos e alunas brancos/as, estudantes de escolas particulares, crianças, adolescentes e adultos de diversas idades. Meus relatos de experiência baseiam-se não em entrevistas, pois não foi meu objetivo coletar dados, mas, sim, em narrativas de interações com alunos/as de diversas idades em sala de aula, com colegas de trabalho em diferentes ocasiões, e com

coordenadores e diretores em orientações diretas e nas reuniões mensais com o corpo docente. Por fim, também levo em consideração meu contato com os materiais didáticos, que são norteadores de todos os cronogramas e trabalhos pedagógicos da instituição, apesar de minha pesquisa não ser propriamente uma análise de livros didáticos.

Juntamente com as narrativas, apresento algumas características do neoliberalismo enquanto técnica de poder e prática governamental, de modo a tentar compreender como o ensino de língua inglesa no setor privado é influenciado por esta ideologia. Ao fim, apresento algumas reflexões para se pensar direções outras na prática formativa em língua inglesa.

## 2. Que tipo de sujeito o ensino de língua inglesa visa formar?

Em minha experiência docente, já tive contato com alunos e alunas jovens adolescentes, desde os 12 anos, e adultos, maiores de 50 anos. Com muitos desses tive conversas bastante interessantes, tanto por convergências quanto por divergências de opiniões. Uma de minhas críticas ao ensino de língua inglesa refere-se ao fato de que sua rigidez programática de conteúdo não permite espaço para que tornemos parte de nossas aulas temas que nos instigam, ou que nos aprofundemos em tais discussões; essa rigidez faz sempre parecer que estamos nos desviando de um roteiro previamente estabelecido. E pior: além dos muitos exercícios linguísticos puramente formalistas, os temas propostos pelo material (o qual obrigatoriamente devemos usar) nos guiam a discussões rasas e desmotivadoras. Por exemplo, em uma turma de adultos, o material nos ofereceu questões como estas: “*which of these things would you like to buy?*” (referência aos ítems na imagem de abertura), “*which things do you enjoy spending money on?*”, e “*do you have a favourite shop?*”<sup>2</sup>. Discutimos as perguntas, mas também falamos sobre como a atividade de comprar é assumida aí como um prazer, com algo tão natural que não permite a reflexão sobre necessidades reais; falamos sobre as facilidades de compras *online* e também como somos frequentemente influenciados a consumir. Com outra turma, a atividade propunha que ouvíssemos um áudio, com uma atuação muito artificial, no qual eram representados três amigos realizando a “difícil” tarefa de ir às compras no centro de Londres para uma festa. Tarefa essa que não acompanhava nenhum debate, apenas exercícios de vocabulário. É claro que sempre podemos subverter as atividades, adaptar ou alterá-las, mas não temos o tempo hábil para embarcar em nossas próprias questões,

---

<sup>2</sup> Cf. *Complete First* (BROOK-HART, 2014, p. 106-115). “Quais destas coisas você gostaria de comprar?”, “com quais coisas você gosta de gastar seu dinheiro?”, “você tem uma loja preferida?”.

diferentes das do livro, e, em uma escala mais ampla, atitudes singulares de apenas alguns professores não farão uma diferença substantiva (KUMARAVADIVELU, 2012).

O ponto que questiono neste momento é que não parte do ensino de língua inglesa hoje uma proposta de refletir criticamente nossas ações, hábitos, crenças ou opiniões. Não nos é permitido esse espaço. Porque devemos nos ater ao material didático<sup>3</sup>, privilegia-se um ensino rígido, onde posições professor e aluno estão engessadas, onde o foco é passar o conteúdo, como criticado na metáfora da educação bancária de Freire (2021[1968]); é um ensino em que tudo deve ser divertido, onde as discussões não podem tocar pontos problemáticos, conflituosos, como uma “Walt Disneyzação da vida e da cultura” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 203). Os temas mudam rapidamente. Nos dois momentos, em turmas distintas, citados acima, poderíamos ter ampliado nossas discussões com outros textos, em modalidades diversas, nas aulas seguintes, mas o cronograma nos impele a segui-lo à risca. Então, desnaturalizando o que nos é dado como “óbvio”, pergunto: por que essa forte tentativa de nos manter presos a uma prática de ensino inorgânica, fechada, instrumentalizante? Consideremos o contexto geral.

Partamos do entendimento de que, em nossa sociedade, as articulações políticas e econômicas têm como objetivo a manutenção de privilégios de certos grupos, e que, no momento recente do desenvolvimento capitalista, um conjunto de técnicas e princípios de poder são chamados *neoliberais*. Assim, a dominação de uns poucos sobre muitos se dá tanto por elementos materiais quanto por elementos simbólicos. De acordo com Harvey, “o estado neoliberal é necessariamente hostil a todas as formas de solidariedade social que coloque restrições ao acúmulo de capital” (2005, p. 75). No Brasil, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, tido como ponto de início das políticas neoliberais no país, através do grande número de privatizações de empresas estatais, da venda de títulos da dívida pública a grandes bilionários e da manipulação de taxas inflacionárias e de juros, deu-se uma transferência massiva de recursos públicos, de toda a sociedade, para o rentismo da elite dominante (SOUZA, 2018).

Desde então, essas políticas não cederam espaço. Concordam Jessé Souza (2018), Perry Anderson (2019) e Saad-Filho e Morais (2018) que, em todos os governos que sucederam a administração de Cardoso, políticas neoliberais que asseguravam lucros para a classe dominante se mantiveram através de acordos e não houve nenhuma reforma estrutural que alterasse a organização de privilégios, mas apenas medidas assistencialistas à população.

---

<sup>3</sup> Farei essa crítica em outro momento, em relação à colonialidade do saber e à grande dependência do ensino de inglês dos grandes centros europeus para legitimar essa prática.

Além disso, tão essencial para a gerência da ordem de privilégios é ainda a dominação simbólica. Segundo Souza (2018), a elite brasileira, de grandes proprietários de terras e de empresas bilionárias, que detém também os principais meios de comunicação midiáticos no país, foi responsável pela difusão de discursos, gestados ao longo do século XX, que caracterizavam o brasileiro de maneira negativa, como predisposto à informalidade, à falta de rigor, à corrupção. Para o autor, esses discursos fortaleceram posteriormente os discursos liberais, para os quais o Estado seria sempre um mau gestor, dada à propensão supostamente intrínseca dos indivíduos de se beneficiarem e se apropriarem de recursos públicos indevidamente; e ao mercado seria atribuída uma aura de salvador, que possibilitaria oportunidades de crescimento a todos indistintamente desde que o desenvolvimento econômico fosse constante.

Desde então os discursos das liberdades individuais são constantemente evocados. É a defesa de um individualismo a qualquer preço; o indivíduo deveria ser responsável por si mesmo, o que faz do Estado uma ameaça a sua liberdade individual. Contudo, segundo Han, essa reivindicação inflamada da liberdade constituiria, na verdade, uma crise da liberdade, porque agora o indivíduo “explora voluntariamente a si mesmo” (2020, p. 10). O sujeito, que deve investir em si próprio, que acredita que seu sucesso será fruto puramente de suas ações, se submete a demandas produtivas sempre maiores, desconsiderando toda a teia de relações sociais. Se não há um senhor visível que o explora, ele atribui à lógica do mercado uma prática justa, onde vencerão aqueles que se esforçarem, sem considerar todas as condições contextuais, materiais e simbólicas que permitem a uns certas oportunidades, mas não a outros.

O ponto que quero destacar é que o ensino de língua que sou levado a praticar hoje não se propõe e não nos permite pensar e questionar nossa dinâmica social e os poderes constituídos. A escola, como mediador da compreensão do mundo, “sempre está sujeit[a] às pressões dos diferentes grupos sociais e [...] o sucesso dessas pressões tem a ver com o poder de cada um desses grupos” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 193). Na disputa para estabelecer o referencial simbólico dominante, nessa disputa pelo discurso e no discurso, questiona Foucault (1996), o que está em jogo senão o poder? É nessa disputa, da construção simbólica da realidade que acompanha a distribuição de recursos materiais, que o ensino privado tem se recusado a entrar, passivamente tomando partido daqueles que já estabeleceram a narrativa dominante e a divisão de recursos na sociedade.

Quando nos atemos às discussões sobre consumo, viagens, trabalho etc., estreitamente como quer a direção desse ensino de língua, sem considerar nossas condições concretas, nossas possibilidades reais, nossas diferenças contextuais, estamos imersos nessa lógica individualista exacerbada, excitando desejos de consumo – ou seja, estamos apenas fantasiando um horizonte ao longe de nós mesmos. “Por causa do isolamento do sujeito de desempenho explorador de si mesmo,

não se forma um *Nós político* capaz de um agir comum” (HAN, 2020, p. 16). Nos limitamos a sempre reclamar, como clientes insatisfeitos, e não contribuimos para mudança alguma. Novamente nas palavras de Han: “A liberdade do cidadão cede diante da passividade do consumidor” (*idem*, p. 21).

Os procedimentos de ensino e avaliação rigidamente padronizados se inserem na mesma lógica meritocrática econômica, pois, se todos os estudantes estão submetidos aos mesmos materiais, conteúdos e métodos, então seu sucesso ou fracasso caberá a cada um individualmente, sem se considerar todos os outros fatores contextuais que podem interferir no processo de aprendizagem. E, professores e alunos/as, somos presos a essa lógica devido à necessidade de nos atermos às regras da instituição. São posições adotadas institucionalmente e a que “acatamos”.

Em suma, considero que características desse sistema de ensino como as que, brevemente, apresentei até aqui contribuem para uma formação instrumental em língua inglesa, porque têm a pretensão de tratar a língua como independente da realidade daqueles que aprendem/falam, recorrendo a contextos distantes e abstratos, e abordando discussões apenas superficialmente. Consequentemente, não contribuem para uma formação crítica de seus estudantes, que os faça pensar sua posição na sociedade em que estão inseridos e como agem e podem agir sobre esta realidade.

Tendo em conta que a construção simbólica da realidade orienta nossas ações ainda que não reflitamos ativamente sobre esse campo, a projeção de expectativas de consumo de coisas ou lugares inculcadas pelos tópicos trazidos pelo ensino de língua, assim como a não problematização desses e de outros estímulos, recebidos de outras esferas de sociabilidade, podem nos levar a reproduzir discursos hegemônicos e opressores de diversas naturezas, através dos quais agimos para perpetuar uma realidade desigual, desumana e inaceitável.

### **3. Por que devemos pensar também o ensino privado de língua inglesa?**

No início da pandemia da Covid-19, no curso onde trabalho, houve uma rápida movimentação para adaptar a comunicação e as práticas de ensino à modalidade remota: preparação de equipamentos, plataforma virtual, materiais digitais, treinamento de professores, supervisão do trabalho, entre outros fatores. Uma parte dos alunos desistiu do curso nesta virada virtual, outra (grande) parte foi gradativamente desistindo ao longo dos meses que se seguiram, por diversos motivos (adaptação, falta de recursos financeiros etc.). Consequência disso, embora não tão diferente de tempos anteriores, é que houve uma mobilização extra no sentido de fidelizar os clientes que já estavam no curso, bem como atrair e conquistar novos clientes. Assim, a maioria dos

treinamentos e *workshops* para professores que tivemos foram dedicados a apresentar ferramentas, *websites* e aplicativos lúdicos para serem usados com mais recorrência nas aulas, de forma que estas se tornassem ainda mais atrativas e divertidas. Outra instrução, especificamente por parte da coordenação administrativa/pedagógica (reunidas na mesma pessoa), é que os professores deveríamos realizar um projeto ou uma atividade com os alunos, ao menos uma vez no mês, num formato que algum resultado pudesse ser compilado numa cartilha para divulgação com os pais e nas redes sociais. O ponto é que, em nenhum momento, em qualquer treinamento ou instrução, objetivos pedagógicos claros foram mencionados; nada além de ferramentas ou objetivos de *marketing*. Ademais, com toda aquela nova, crescente e apavorante crise que acompanhamos desde o início da pandemia, as prioridades não foram reconsideradas, nos cronogramas, conteúdos e ritmos das aulas; a tarefa continuou a ser ensinar os conteúdos e completar o livro didático.

O que pretendo tornar visível com essa narrativa inicial é, desde já, o princípio da empresa orientado apenas para sua própria sobrevivência e sucesso mercadológico, sem, ao mesmo tempo, pensar os princípios pedagógicos que orientam o trabalho formativo. A escola privada, ilustrada nesse relato, é antes de tudo uma empresa. Mas vejamos um pouco mais do contexto econômico e social em que estamos inseridos.

A configuração econômica capitalista a que estamos submetidos atualmente, embora com suas particularidades mais recentes, apresentou-se, num primeiro momento, como uma forte reação ao Estado de bem-estar social, esta forma governamental que implementou políticas públicas de reparação de danos causados principalmente pela crise de 1929, nos Estados Unidos e em países europeus. Então, após a Segunda Guerra Mundial, segundo Foucault (2008), um novo princípio orientador das relações econômicas foi pensado e começou a ser colocado em prática: a *concorrência*.

Se ao Estado de bem-estar cabia promover a criação de empregos e a efetivação de políticas diversas de seguridade social, por exemplo, agora, para a manutenção do princípio concorrencial, caberá ao Estado garantir que esse jogo não seja interrompido, pois, na sociedade neoliberal, “a desigualdade é um valor positivo” (ANDERSON, 1995, p. 10). É que, ainda de acordo com Foucault (2008), essa dinâmica competitiva é artificialmente articulada, não natural, e deveria alcançar os diversos níveis das relações sociais, o que garantiria uma nova vitalidade às relações econômicas. Desse modo, os indivíduos passam a ser os únicos responsáveis por gerir seus recursos e a assegurar-se contra possíveis danos. Serviços como saúde, educação e previdência não serão tidos mais como responsabilidade do Estado, da sociedade, mas dos indivíduos. “É essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui [...] o escopo da política neoliberal” (FOUCAULT, 2008, p. 203).

A partir da década de 1980, nos Estados Unidos, na Inglaterra e outros países da Europa, e, em meados de 1990, no Brasil, uma governamentalidade neoliberal se efetivou radicalmente na prática. Algumas das ações comuns a todos esses Estados foram a privatização de bens e serviços públicos, o corte de investimentos em políticas sociais, o aumento da taxa de desemprego, o enfraquecimento dos sindicatos trabalhistas, a redução de impostos em favor dos mais ricos e a desregulamentação sobre transações no mercado financeiro (ANDERSON, 1995; SOUZA, 2018).

O que deve ficar claro para nós é que a política neoliberal visa a constante degradação das condições de trabalho e de desenvolvimento social para uma acumulação crescente de capital e manutenção de privilégios de uma muito pequena elite proprietária. Logo, o discurso de que “uma maré crescente levantaria todos os barcos” (cf. HARVEY, 2005, p. 64), na crença de que o desenvolvimento econômico através da livre concorrência seria o único meio possível para melhores condições sociais em geral, é uma falácia, pois, já no ponto de partida, as condições materiais e simbólicas são colossalmente diferentes para diversas camadas da população, o que impede a participação de um grande número de pessoas na competição por oportunidades.

Minha principal crítica ao ensino privado de língua inglesa é o fato de não permitir espaço nem tomar a iniciativa de trazer para a sala de aula reflexões sobre nossa realidade concreta mais próxima, privilegiando um ensino formalista e tecnicista. Mas, é claro, a pergunta está posta: por que interessaria ao ensino privado ir na contramão da alienação em relação ao social e pensar um ensino crítico?

Ora, primeiramente, porque não faz sentido defender interesses elitistas quando não se pertence a esta classe. Os cursos privados em que trabalhei e estudei são pequenos, de cidades pequenas, não fazem parte de grandes redes multimilionárias, e inúmeros outros podem assim se reconhecer. Deste modo, com as agravantes crises recentes e a degradação das condições materiais, os clientes desses cursos, trabalhadores diversos, são afetados e obviamente também a escola. Tomando o contexto local, os cursos de Juiz de Fora não atendem a elite, pois os filhos da elite brasileira sequer estudam no Brasil (SOUZA, 2018). Se essas escolas esperam se manter firmes no mercado e prosperar, não o farão sem a heterogênea classe trabalhadora que as mantém, essa que tem sentido significativas perdas em suas condições materiais, de estabilidade, de direitos.

Ademais, pensar e promover uma educação crítica (a qual caracterizarei mais adiante) não significa necessariamente abandonar a lógica competitiva de mercado – trata-se de pensar seu papel enquanto escola. Não acredito que a divulgação de atividades, por exemplo, seja um problema. Ao contrário, creio que a publicação de trabalhos dos alunos pode torná-los muito mais significativos, desde que sejam pensados seus objetivos e sua relevância social, para que seu fim não seja apenas

obter uma nota no término do semestre – e com isso também a instituição pode certamente se beneficiar.

Nas escolas estão pessoas; as escolas são as pessoas que lá estão. É também muito significativo agir nas camadas mais altas da classe trabalhadora e na classe média. Todos esses sujeitos são partes de nossa sociedade, que agem e vão agir para as direções que ela tomará. Melhor que tenhamos consciência da distribuição de privilégios e disparidades de poder em diversas camadas da população, e que nos proponhamos a pensar ações transformadoras dessas condições. Os cursos privados de língua inglesa devem também se comprometer com a realidade a sua volta e se engajar na formação cidadã de seus estudantes, pois estão intimamente ligados com indivíduos da ampla classe trabalhadora e, quiçá, até classe média.

#### **4. Há caminhos para se pensar uma educação linguística crítica orientada para a justiça social e defesa dos Direitos Humanos?**

Com uma turma de jovens adolescentes, recentemente, tive aulas muito interessantes – destaque dois momentos. Em um episódio, ao fazermos uma atividade nada desafiadora no livro didático, na qual os alunos deveriam ligar os personagens a certos tipos de comida que poderiam consumir, de acordo com as características de cada um, perguntei se tínhamos algum/a vegetariano/a na classe. Todos se manifestaram (numa turma com seis estudantes), responderam à pergunta e comentaram suas impressões sobre o vegetarianismo. Um jovem, ao dizer que, e aqui reproduzo com minhas palavras, não compreendia o sentido de parar de comer carne, já que esta era uma prática milenar e que foi muito bem aperfeiçoada ao longo dos anos, graças à astúcia e à força incomparável dos seres humanos, causou grande comoção e um debate acalorado. Muitos microfones se abriram ao mesmo tempo e duas alunas, mais eloquentemente, expuseram diversas questões ambientais para ilustrar sua indignação. Eles conversaram durante um tempo e, ao fim, o rapaz disse algo como: “eu não tinha pensado dessa forma; realmente vocês têm ótimos argumentos, vou pensar mais sobre o tema”.

Num outro dia, na mesma classe, fizemos uma atividade em que uma personagem do livro, que desde jovem houvera criado alguns aplicativos para celular e desenvolvido habilidades artísticas com sucesso, apoiada pela família, dizia: “meu conselho é: nunca desistam de tentar, vocês podem fazer qualquer coisa que quiserem” (CAMPBELL *et al.*, 2014, p. 80). Quando perguntei aos alunos se concordavam com a afirmação, alguns se manifestaram, e uma aluna, em especial, fez uma colocação muito pertinente. Em suma, e em minhas palavras, ela argumentou que não concordava, porque tal visão desconsiderava as condições materiais muito distantes entre

diferentes grupos, assim como questões de raça, etnia, sexo e gênero, que fazem com que certas pessoas tenham determinadas oportunidades e conquistas, mas não igualmente a outras. Assim, a discussão seguiu por algum tempo.

Esses dois episódios tiveram pontos em comum. Primeiro, a partir do momento em que os alunos puderam expor suas percepções sobre determinado tópico, e que perceberam suas opiniões divergentes, o engajamento e a participação foram muito mais entusiasmados e interessados do que normalmente noto durante as aulas. Acredito que esses foram os momentos mais significativos daquelas aulas. O outro ponto é que, em algum momento, tais discussões foram interrompidas, ou, como professor, eu não trouxe mais nenhuma questão para ampliar a conversa. Novamente, lembro: nós, professores, devemos nos ater ao cronograma institucional. Por isso, tampouco nas aulas seguintes pudemos retomar tais discussões, ou buscar textos diversos que se relacionassem aos temas.

O ponto que quero ressaltar aqui é que, embora o material didático proponha abordagens simplistas de tópicos relevantes, e juntamente apresentem valores que se alinham à perspectiva neoliberal, como a incitação ao consumo ou a crença meritocrática, não necessariamente estudantes e professores os aceitam inteira e acriticamente (ZACCHI, 2016). Todavia, é necessário que, no processo formativo, nos eduquemos para ler esses posicionamentos com uma atitude crítica - e que tenhamos tempo para desenvolver debates de modo mais atento.

Nessa disputa de discursos pela construção simbólica dominante da realidade, uma *educação linguística crítica*, à qual objetivo dar força ao somar minha voz, visa produzir inteligibilidade sobre as relações de poder na sociedade em que vivemos e criar possibilidades de ação para alterá-las. Para pensar tal práxis educativa, em oposição a um *ensino de língua* que, no fim das contas, contribui para perpetuar desigualdades por não se engajar ativamente no contexto sociopolítico em que existe, reconheço três princípios que podem abrir o caminho. São eles: o reconhecimento do caráter político imanente à educação, o compromisso ético com a dignidade humana e a justiça social, e a reflexão orientada para ações transformadoras da realidade.

Tais princípios tomam como orientação tanto a pedagogia crítica freireana (FREIRE, 2021[1968]; 2018), quanto as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica. Para esta última, pensar criticamente trata-se de fomentar o desenvolvimento de uma *atitude problematizadora* das relações sociais, tendo em conta “aspectos políticos, problemas de poder, disparidade, diferença, ou desejo” (PENNYCOOK, 2001, p. 7). Assim, a Linguística Aplicada Crítica é uma tentativa de promover uma atitude questionadora de discursos, saberes e práticas pedagógicas estabelecidas, bem como das relações de poder que os atravessam, que os criam e que os sustentam. É um “constante

questionamento de certezas que, com o passar do tempo, adquiriram a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111-2).

O primeiro questionamento que coloco é sobre a crença de que a tarefa educativa deveria ser neutra, assim como o aprendizado de uma língua poderia se dar tranquilamente, focando nossa atenção puramente no objeto linguístico. Acontece que não cabe mais ver a língua como um mero *instrumento* de comunicação, independente de quem fala. Pelo contrário, devemos entender que falar uma língua é uma atividade (WITTGENSTEIN, 1999[1953], § 23), e, assim, criamos nosso modo de entender a realidade. Falar uma língua é fazer parte de uma *forma de vida* (*ibidem*), é uma prática social, sempre situada, por isso, é indispensável reconhecer o caráter ideológico que orienta nosso falar/agir (FREIRE, 2018, p. 48). A prática educativa é uma prática de convivência entre sujeitos reais, e de reflexão sobre a convivência, isto é, não acontece numa “outra dimensão”. Admitir o caráter político da educação e da linguagem é o primeiro princípio para uma educação linguística crítica e responsável, pois implica assumir responsabilidade pelo que se faz/fala.

Se consideramos que nossa realidade é construída social e discursivamente, e que essa construção é sempre interessada e está sempre em disputa, devemos, conjuntamente, estabelecer e dar força aos discursos e princípios que guiam nossas ações – princípios éticos de convivência. Deste modo, argumento em favor de uma educação crítica que possibilite a construção de sentidos que se distanciem de causas de sofrimento humano (MOITA LOPES, 2006); uma educação que não se pretenda isenta de responsabilidade na luta contra as injustiças e covardias sociais que os discursos neoliberais cultivam. Trata-se de pensar uma prática formativa que tenha a dignidade humana como valor basilar; que tenha a defesa dos Direitos Humanos como orientador de suas ações (CANDAUI; SACAVINO, 2013).

Isso não significa que bastaria recheiar nossas aulas com imagens e números estarrecedores, pois, por si só, eles não conduzem a reflexões ou mudanças (TORRES SANTOMÉ, 2003). O que deve nos interessar é problematizar as causas (PESSOA, 2018) de diversas violências de diversos problemas que são significativos em nosso contexto, e considerar quem são os mais afetados em cada caso, para então podermos vislumbrar possibilidades de ação.

Esse é também um ponto central aqui: uma perspectiva crítica de educação “se assenta sobre um desejo de transformação da realidade social” (PENNYCOOK, 2017, p. 297; FREIRE, 2021). Essa transformação não parte apenas da tomada de consciência sobre um problema ou do entendimento de como se dão as relações sociais, mas se dá somente através da articulação estratégica de indivíduos em grupos, o que quer dizer, sempre a partir da coletividade - que, tendo interesses e objetivos em comum, podem se organizar e pensar ações eficientes nessa disputa de forças. A tarefa da escola deve ser formar pessoas comprometidas com a luta contra as injustiças,

pois somente a partir da luta de diversos grupos é que propostas legislativas e medidas estruturais podem aparecer (TORRES SANTOMÉ, 2003).

Então, considero importante que essas perspectivas sejam assumidas também por instituições de ensino, porque ações individuais não terão peso suficiente. Considero fundamental que o sistema escolar, os cursos de língua inglesa também pensem e admitam os princípios que orientam suas ações. Não faz sentido dizer que abominamos injustiças diversas e, tendo uma real possibilidade de atuar na formação de muitos jovens e adultos, adotar uma posição pretensamente “neutra”. É necessário assumir a escola como um espaço privilegiado para a construção conjunta de sentidos para uma convivência mais justa e saudável, pois, como nos ensina Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

## 5. Conclusão

Neste ensaio busquei identificar como princípios neoliberais de mercado e sociedade orientam o sistema de ensino de língua inglesa hoje, bem como indicar um caminho alternativo possível em direção a uma educação linguística crítica comprometida com a justiça social e os Direitos Humanos. Conduzi minhas reflexões respondendo a três perguntas: (a) que tipo de sujeito o ensino de língua inglesa visa formar?, (b) por que devemos pensar também o ensino privado de língua inglesa?, e (c) há caminhos para se pensar uma educação linguística crítica orientada para a justiça social e defesa dos Direitos Humanos?

Ao longo do texto apresentei características da perspectiva neoliberal, que se constrói como ações e princípios de valorização do indivíduo em detrimento do grupo, como política de acúmulo de capital nas mãos de poucas pessoas, ao passo que políticas públicas visando o benefício da massa da população são impedidas e recursos de toda a sociedade são apropriados pela esfera privada.

Através de narrativas de minha prática como professor de língua inglesa no setor privado, indiquei que esse modelo de ensino pretende a construção de uma prática neutra e isolada em relação às questões sociais de seu contexto, contribuindo para a formação de pessoas que, salvo por outras influências, continuarão a não se incomodar com a disparidade de condições materiais entre grupos humanos. Este escrito é mais uma tentativa de dialogar com as pessoas que se ligam a esse núcleo de ensino, e convidá-las a pensar e, sobretudo, se engajar em uma educação linguística crítica que considere, coletivamente, possibilidades de transformação de nossa forma de ensinar para que possamos contribuir com a formação de sujeitos capazes de transformações em nossa realidade.

## Referências

- ANDERSON, L. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, 35, 4, 373-395, 2006.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDERSON, P. **Brazil apart: 1964-2019**. London: Verso, 2019.
- BROOK-HART, G. **Complete first: Student's book B2**. 2<sup>nd</sup> ed. UK: Cambridge University Press, 2014.
- CAMPBELL, R.; METCALF, R.; BENNE, R.R. **Beyond: Student's book pack A2+**. Thailand: Macmillan Education, 2014.
- CANAU, V.M.F.; SACAVINO, S.B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação: Porto Alegre**, v.36, n.1, p. 59-66, Jan.-Abr. 2013.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021[1968].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018[1996].
- HAN, B-C. **Psicopolítica**. Trad. Maurício Liesen. 7<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.
- HARVEY, D. **A brief history of Neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. New York: **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**, 2012.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Oxford: Routledge, 2017.
- PESSOA, R.R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MÓR, W.M. (orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S. & MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.

SAAD-FILHO, A.; MORAIS, L. **Brazil: neoliberalism versus democracy.** London: Pluto Press, 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S. & MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, J. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TORRES SANTOMÉ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1999[1953]. (Coleção Os Pensadores).

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, applied linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**, 69(1), 161–172, 2016.

## Neolinguagem e anomia de gênero: como corpos dissidentes rompem com práticas linguísticas hegemônicas

### Gender-neutral language and gender anomie: how dissident bodies disrupt hegemonic linguistic practices

Dandara Oliveira (UFRJ)\*

Alessa Francine Silva (UFRJ)\*\*

Brune Medeiros Bento de Azevedo (UFRJ)\*\*\*

**RESUMO:** Esta pesquisa em andamento investiga o fenômeno conhecido como neolinguagem, linguagem inclusiva, não binária e/ou neutra e sua relação com o ativismo linguístico LGBTQ+ brasileiro. Acreditamos que a língua é uma prática sociocultural e histórica (BAGNO, 2011) e um instrumento de ação política (GRECO, 2019). Construimos uma etnografia digital multi-situada (MARCUS, 1995) utilizando como fontes de pesquisa diferentes mídias digitais e portais virtuais de notícias. O *corpus* é de caráter sincrônico, sendo composto por 1.669 postagens e mais de 60.000 comentários publicados entre janeiro de 2018 e dezembro de 2020. Para esta análise, selecionamos uma entrevista com pessoas não binárias para averiguar, em uma perspectiva qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), como identidades dissidentes e a neolinguagem desorientam a matriz de inteligibilidade (BUTLER, 2021). Os resultados preliminares apontam que tais pessoas enfrentam resistência de parte da população brasileira, pois muitos não respeitam identidades de gênero fora do paradigma hegemônico. Dessa forma, pessoas transgênero são frequentemente definidas como “ambíguas”, pois não correspondem aos padrões da cisnormatividade. A interação entre esses dois grupos produz, em muitos casos, anomia de gênero (NORDMARKEN, 2019), ou seja, incerteza e dificuldade em categorizar identidades dissidentes de acordo com o paradigma binário de gênero.

**Palavras-chave:** Linguística aplicada. Neolinguagem. Anomia de gênero.

**ABSTRACT:** This ongoing research investigates the phenomenon known as gender-inclusive and/or gender-neutral language and its relation with Brazilian LGBTQ+ linguistic activism. We assume language is a sociocultural and historical practice (BAGNO, 2011) as well as a resource for political practices (GRECO, 2019). We employed a multi-sited digital ethnography (MARCUS, 1995) having social media and online news portals as research sources. The *corpus* consists of 1,669 posts and more than sixty thousand comments published between January 2018 and December 2020. For this analysis, we selected an interview with non-binary people in order to investigate, based on a qualitative and interpretive perspective (MOITA LOPES, 1994), how dissident identities and gender-neutral language queer the matrix of intelligibility (BUTLER, 1990). Preliminary results indicate non-binary people face resistance from a part of the Brazilian population, since many subjects do not respect gender identities that do not fit the hegemonic paradigm. Thus, transgender people are often defined as “ambiguous”, since they do not correspond to the essentialist

\* Graduada em Letras - Português / Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Núcleo de Estudos em Discursos e Sociedade (NUDES/UFRJ). Bolsista PIBIC-CNPq. E-mail: dandaralvr@letras.ufrj.br

\*\* Graduada em Letras - Português / Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Núcleo de Estudos em Discursos e Sociedade (NUDES/UFRJ). Bolsista PIBIC-UFRJ. E-mail: alessa\_fs@letras.ufrj.br

\*\*\* Graduada em Letras - Português / Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Núcleo de Estudos em Discursos e Sociedade (NUDES/UFRJ). E-mail: brunemed@letras.ufrj.br

and dichotomous standards of cisnormative identities. The interaction between these two groups produces, in many cases, what Nordmarken (2019) defines as gender anomie, that is, uncertainty and difficulty in categorizing dissident identities according to the binary gender paradigm.

**Keywords:** applied linguistics; gender-neutral language; gender anomie.

## I. Introdução

Esta pesquisa, ainda em andamento, visa a investigar o fenômeno amplamente conhecido como neolinguagem, linguagem inclusiva, não binária e/ou neutra e sua relação com o ativismo linguístico LGBTQ+ no Brasil contemporâneo. As diferentes nomenclaturas representam, por vezes, intenções diferentes dos falantes no seu discurso, porém, convergem à medida em que todas indicam uma neutralização do discurso quanto ao binarismo de gênero ou a uma visibilização da existência de pessoas não binárias, ao se considerar que estas são apagadas pela própria estrutura da língua. Neste contexto, coexistem diferentes formas de neutralização e ruptura das formas linguísticas padrão para que essa intenção seja alcançada. No *corpus* analisado, há uma ampla gama de possibilidades sendo utilizadas pelos usuários, bem como distintas opiniões acerca da neolinguagem e das suas formas de uso.

Dentre as inovações linguísticas propostas por esse grupo, destaca-se o uso da vogal “-e” como desinência pessoal. Essa inovação põe em xeque a dicotomia das desinências “-o” e “-a” em palavras referentes a seres animados e aproxima a relação do gênero gramatical com o gênero social. Ao se promover uma nova desinência, uma série de outros instrumentos são utilizados para gerar a concordância com os demais termos da oração. Desse modo, o uso da desinência pessoal “-e” implica, na grande maioria dos casos, na adoção de novos pronomes pessoais como “ile” ou “elu”. Por esse motivo, este trabalho adota o termo “neolinguagem” como o mais adequado para representar este fenômeno linguístico, pois denota mais eficientemente a intenção de romper-se com a estrutura binária vigente e adequar a língua a um novo sistema. Note-se, contudo, que nosso interesse não é formal, mas sim pragmático. Em outros termos, não se pretende fazer uma descrição das formas que compõem a neolinguagem, mas sim investigar as ideologias linguísticas (MOITA LOPES, 2013; GAL E IRVINE 2019) que a circundam e lhe conferem ou não sentido.

A ruptura com o sistema cisnormativo faz com que diversos discursos sejam produzidos em torno desse tipo de ativismo. Partimos, portanto, do pressuposto de que a língua é uma prática sociocultural e histórica (BAGNO, 2011) e um instrumento de ação política (GRECO, 2019), pois acreditamos que significados são construídos a partir dela. No *corpus*, além da coleta de dados que incluam o uso da neolinguagem, analisa-se também os discursos que a circundam e os posicionamentos favoráveis e contrários à sua utilização.

Ao analisar os significados construídos acerca da neolinguagem, pretendemos estudar a relação entre língua, sociedade e cidadania no contexto do ativismo LGBTQ+ brasileiro, assim como investigar as inovações de gênero gramatical (-e, -x, @) e os discursos que as rodeiam. Neste trabalho, analisamos também como corpos que não se enquadram nas categorias sexuais binárias fazem com que os interlocutores tenham dificuldade de categorizá-los. Essa incapacidade de rotular um indivíduo como pertencente ao gênero feminino ou masculino é denominada anomia de gênero (NORDMARKEN, 2019) e se estabelece nas relações sociais de diversas pessoas transgênero ou de gênero não-conforme (“*gender non-conforming*”). Apesar de não ser um fenômeno exclusivo à transgeneridade, o processo comum de transição social e, em grande parte dos casos, físico pelo uso de hormônios gera um quadro corporal considerado ambíguo em muitos indivíduos, gerando uma confusão na mente das pessoas sobre como devem se referir a elas. Argumentamos que esse tipo de anomia no âmbito social é fenomenológica e pragmaticamente projetada à língua portuguesa.

## II. Aporte metodológico

Em 2004, houve a transição da primeira geração da *World Wide Web* para a segunda. Enquanto esta é caracterizada principalmente pela interação, aquela era utilizada de maneira mais estática, como forma de consumo de informações. Segundo Luiz Paulo da Moita Lopes (2010), tanto o novo formato da *Web* como a popularização de dispositivos eletrônicos com acesso à Internet colaboraram para o aumento de discussões relacionadas a questões políticas. Observamos esse fenômeno em torno do ativismo linguístico LGBTQ+, pois discursos acerca da neolinguagem são com frequência (re)produzidos no âmbito das mídias digitais.

Visando a investigar os entrecruzamentos entre língua, identidade e política em contextos *online*, empreendemos uma etnografia digital (CALIANDRO, 2017) multi-situada (MARCUS, 1995). Esse processo teve início em setembro de 2020, estendendo-se a maio de 2021. Segundo Moita Lopes (1994), a metodologia etnográfica foi inicialmente aplicada no ramo das Ciências Sociais, especialmente em pesquisas relacionadas à Antropologia e à Sociologia. O autor constata que o método em questão se dedica a compreender a visão de participantes dentro de determinado(s) contexto(s), de maneira que a perspectiva de pesquisadores deixa de ser a principal preocupação.

No que diz respeito à Linguística Aplicada, o estudioso acrescenta que o método etnográfico é posto em prática para que a construção de sentidos por determinados participantes em contextos específicos seja interpretada. Com base nas contribuições de Moita Lopes (1994), nota-se que a pesquisa etnográfica de cunho interpretativista parte do pressuposto de que significados são

construídos a partir da língua. Nesse sentido, Rodrigo Borba (2020) também afirma que a língua não corresponde à mera representação de uma realidade preexistente, mas a um modo de construí-la. Vale ressaltar que defender que a língua estabelece relação com aspectos sociais, culturais e históricos não equivale a afirmar que não há concretude sem língua. Ao contrário, essa visão de língua salienta que escolhas linguísticas e multissemióticas são, ao mesmo tempo, capazes de moldar o mundo e por ele serem moldadas.

Inicialmente pensada para investigações em espaços físicos, a pesquisa etnográfica também pode ser aplicada em mídias digitais na contemporaneidade. Cada vez mais marcada pela produção, e não somente pelo consumo, a *Web 2.0* se configura como espaço de construção de sentidos (MOITA LOPES, 2010), pois ações como comentar, compartilhar, curtir, replicar etc. possibilitam que usuários de mídias digitais (re)criem tanto discursos como suas identidades sociais. Essas novas formas de estar e agir no mundo proporcionadas por novas tecnologias de comunicação fazem com que usuários de redes sociais sejam, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de discursos, ou ainda "prosumidores", termo proposto por Arriazú *et al.* (2008 *apud* Melo e Moita Lopes, 2020).

Uma promissora metodologia para interpretar significados construídos em contextos digitais corresponde à etnografia digital multi-situada. George Marcus (1995) chama atenção para a rápida circulação de significados e identidades em um mundo globalizado e conectado por meio da Internet. Para o autor, a alta mobilidade dificulta a compreensão de certas mudanças culturais e sociais caso somente um contexto seja observado, pois o objeto de estudo de etnógrafos, especialmente na Internet, circula em espaço-tempo difuso.

Seguindo a argumentação de Marcus (1995), decidimos não situar nossa análise em somente um contexto investigativo, daí o caráter multi-situado deste trabalho. Tendo como fontes de pesquisa diferentes mídias digitais, especificamente o *Facebook*, *Medium*, *Twitter*, *Youtube* e distintos portais virtuais de notícias. Foram gerados, ao todo, 1.669 textos e 64.732 comentários, os quais foram publicados entre janeiro de 2018 e dezembro de 2020. A tabela abaixo demonstra a relação entre os textos gerados e as fontes de pesquisa investigadas.

**Tabela 1** - Quantidade de dados gerados dentro do recorte temporal 2018- 2020.

Fonte de pesquisa	Textos	Comentários
Facebook	323	13.325

Medium	21	15
Portais de notícias	180	1.117
Twitter	1.114	27.595
Youtube	31	22.620
Total	1.669	64.672

Fonte: elaboração das autoras.

Para nortear o processo de geração de dados, utilizamos como palavras-chave os termos “linguagem neutra”, “linguagem inclusiva” e “pronomes neutros”. Como forma de armazenar nosso *corpus*, recorreremos à extensão do navegador *Google Chrome* denominada *Awesome Screenshot & Screen Recorder*, cuja função consiste em realizar capturas de tela e salvá-las em formato PDF. Consideramos importante destacar que não nos dedicamos a reagir aos textos que constituem nosso *corpus*, de forma que a geração de dados foi feita por meio de observação não participante (*lurking*).

Devido à grande quantidade de textos gerados, selecionamos para esta análise uma reportagem inicialmente publicada pela *BBC News Brasil* e, em março de 2019, veiculada pela plataforma *Universa*, projeto editorial lançado em março de 2018 pela empresa *Universo Online*, mais conhecida pela abreviação *UOL*. Consideramos importante mencionar que essa plataforma do *UOL* se propõe a tratar de assuntos considerados femininos, porém sem se limitar à beleza, casamento e moda, como constata a própria equipe<sup>1</sup>.

Ao recair nosso foco sobre relatos de pessoas não binárias disponibilizados ao longo do texto, buscaremos averiguar como identidades dissidentes e o uso da neolingagem desorientam (“*queeriza*”) a matriz de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2021), produzindo o que Sonny Nordmarken (2019) define como anomia de gênero. Esses conceitos constituem nosso aporte teórico, que será abordado na seção a seguir.

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/03/08/uol-apresenta-universa-sua-nova-plataforma-feminina.htm> Acesso em 1 nov. 2021.

### III. Construto teórico

Para investigar quais sentidos são construídos em torno da neolinguagem, utilizaremos como suporte teórico-analítico o conceito de ideologia linguística, segundo a perspectiva de Susan Gal e Judith Irvine (2019). Para as autoras, falantes e escreventes de uma língua constroem regimes de valor por meio de signos empregados em suas práticas cotidianas, produzindo, assim, ideologias linguísticas. Afastando-se da concepção marxista de que ideologia diz respeito a uma falsa consciência, as estudiosas definem o conceito como “visões posicionadas e parciais do mundo” (p. 2, tradução nossa)<sup>2</sup> que produzem regimes de valor.

Dois pontos destacados pelas pesquisadoras são a perspectiva e a comparação. O primeiro aspecto tem a ver com visões de mundo, que são parciais. Quando sujeitos interagem entre si, suas posições sociais são construídas e defendidas por meio de recursos multissemióticos. Ideologias, portanto, são produzidas com base em determinada perspectiva. A comparação, por sua vez, envolve o entrelaçamento de emoções, questões estéticas e outras formas de atribuição de valores. Ao julgar algo e/ou alguém como “belo”, “lógico” e “normal”, por exemplo, há a criação de uma hierarquia de acordo com a perspectiva de quem interage em determinado contexto.

Considerando os apontamentos das autoras, em nossa análise buscaremos levar em conta a perspectiva de quem produz os discursos encontrados em nossos dados, de que forma comparações — e por conseguinte hierarquias — são construídas e quais ideologias são (re)criadas a partir de tal processo.

Outro conceito caro à nossa investigação é o de matriz de inteligibilidade de gênero, proposto por Judith Butler ([1990] 2021). De acordo com a autora, esse modelo

presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade. (BUTLER, 2021, p. 258).

Sendo assim, identidades inteligíveis são somente aquelas que se adequam ao que é supostamente masculino ou feminino, pois são gêneros em acordo com o sexo, segundo o paradigma cis-heteronormativo. Contudo, há maneiras de subverter essa matriz, como afirma Borba (2020).

---

<sup>2</sup> Positioned and partial visions of the world. (Gal e Irvine, 2019, p. 2)

De acordo com Nordmarken (2019), uma das formas de desorientar (*queer*) a matriz de inteligibilidade de gênero tem a ver com a dificuldade de generificar corpos segundo uma perspectiva dicotômica. Em outras palavras, quando em interações entre sujeitos cisgênero e pessoas de gênero não-conforme há a incerteza daquele grupo em relação a como se referir a este, ocorre o que o autor denomina *gender anomie*, traduzido como anomia de gênero ao longo deste texto.

O conceito de anomia foi inicialmente proposto por Émile Durkheim com o objetivo de descrever a ausência de normas culturais em tempos incertos e envoltos em mudanças (NORDMARKEN, 2019). Na contemporaneidade, nota-se mudanças socioculturais relacionadas ao gênero, como o debate sobre a não binaridade, o estímulo a perguntar quais pronomes os sujeitos utilizam e a proposta de uma neolinguagem. Todos esses exemplos contrariam “a norma [de] atentar para como os outros se parecem e agem para atribuir gênero” (Ibidem, p. 44, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Tendo em vista essa mudança, o processo hegemônico de atribuição de gênero, assim como suas normas, deixa de fazer sentido, gerando um estado de anomia. Dessa forma, corpos que não são lidos como masculinos e femininos enfrentam incerteza e até mesmo resistência por parte de sujeitos cisheteronormativos. Segundo Nordmarken (2019), uma vez que torna evidente a desigualdade estrutural enfrentada por identidades dissidentes, a anomia de gênero é problemática, mas também possui aspectos positivos pois pode produzir fissuras na matriz de inteligibilidade de gênero.

Conforme constatado pelo próprio autor, pesquisas em torno da anomia de gênero são necessárias. Visando a colaborar para a difusão desse conceito, a seguir nos debruçaremos sobre a ocorrência desse fenômeno no contexto brasileiro.

#### **IV. Resultados preliminares**

A importância da linguagem para a sociedade já é mais do que certa, os sujeitos são constituídos por ela na mesma medida em que a constituem e é através dela que certas experiências, corpos e vivências são legitimados e também deslegitimados (BORBA, 2020). Como já questionou Butler, podemos nos perguntar se “[n]ossa vulnerabilidade à linguagem é uma consequência de sermos constituídas/os dentro de seus termos?”(1997a, pp.1-2 *apud* Borba, 2014, p. 443).

---

<sup>3</sup> The norm to attend to how others look and act in order to attribute gender. (Nordmarken, 2019, p. 44)

Entendendo que esses termos estão alinhados a um pensamento cisnormativo que acredita em uma binaridade de gênero (homem/mulher), corpos dissidentes estão vulneráveis frente a questões linguísticas interacionais e rompem com práticas linguísticas hegemônicas. Visando a comprovar tal afirmativa, serão analisados trechos da reportagem “Brasileiros não-binários lutam por reconhecimento do gênero neutro”.

A notícia escolhida mescla falas de profissionais da psicologia com entrevistas feitas com jovens não binários, contemplando questões de busca pela identidade, transgeneridade, orientação sexual, aparência considerada ambígua e sociedade. Em certo momento, é apresentado o depoimento de Cup, pessoa de gênero não-conforme que à época tinha 22 anos:

No cotidiano, muitas pessoas pensam que sou um homem e, para elas, isso basta. Para os mais próximos, explico que sou não-binário. Os meus pais reagiram positivamente a isso. Acredito que eles não entendam totalmente o assunto, mas a verdade é que você não precisa compreender tudo para ser capaz de respeitar (...) Muitos negam por completo a minha identidade. Falam que tenho algum problema mental ou que invento isso para ser moderno (LEMOS, 2019).

Ao falar sobre anomia de gênero, Nordmarken (2019) explica que “[o] processo de mudança social de gênero, incluindo o surgimento público de mudanças de identidades de gênero, trouxe incertezas aos atores sociais sobre como se comportar em relação aos pronomes e atribuições de gênero” (p. 43, tradução nossa)<sup>4</sup>. O autor também afirma que tais sujeitos foram ensinados a buscar pistas na aparência e no comportamento dos outros para atribuir gênero. É o que acontece com Cup, pois, como ainda é um tabu utilizar a neolinguagem, perguntar qual pronome as pessoas preferem ou como se identificam, pode-se perceber que, em situações interativas, a escolha de formas de tratamento se dá através de entendimentos binários e biologizantes.

Em outro momento do relato, fica explícita a associação discursiva entre transtornos mentais e transgeneridade. Esse tipo de comparação é uma forma de sujeitos, “através de suas visões parciais do mundo” (GAL E IRVINE, 2019, p. 2, tradução nossa)<sup>5</sup>, afirmarem que pessoas de gênero não-conforme possuem alguma deficiência e, por isso, rompem com a adequada performance de gênero. Para além disso, esse discurso também reforça o estereótipo de que pessoas

<sup>4</sup> “Processes of gendered social change, including the public emergence of changing gender identities, have brought about uncertainty in social actors about how to behave with regard to gender pronouns and attributions.” (Nordmarken, 2019, p. 43)

<sup>5</sup> “Partial visions of the world.” (Gal e Irvine, 2019, p. 2)

com deficiência sofrem de patologias, estando em conformidade com práticas linguísticas capacitistas que operam de acordo com categorias duais — “capacidade” e “deficiência”; “normalidade” e “anormalidade” (MELLO, 2016). Dessa forma, lembrando que a língua possui uma dimensão política que cria, fixa e perpetua relações de poder e violência (KILOMBA, 2019), é inquestionável que o violento discurso que vincula não binariedade a uma suposta deficiência cognitiva serve aos grupos que sempre dominaram os meios de representação. Eles visam a manter sua hegemonia através de discursos naturalizadores (LAGARES, 2018) que definem pessoas não binárias como anormais, marginalizando-as.

Na mesma reportagem, vemos Julian, com 21 anos na época, dividir um acontecimento:

Sempre gritam ou me assediam de todos os tipos, geralmente homens mais velhos. Além dos olhares constrangedores. Já me seguiram no caminho para casa. Certa vez, tive que pegar o primeiro ônibus que apareceu, porque um cara começou a gritar: ‘você é homem ou mulher?’ (LEMOS, 2019).

Na situação relatada acima, é possível perceber que o corpo de Julian está sempre sendo inspecionado, pois os outros tentam identificar seu gênero e têm problemas com isso. A mente deles trabalha “(...) em uma lógica booleana que diz: ou se é homem ou se é mulher, sem espaços para contradições, deslizos, cisões e áreas borradas” (BORBA, 2014, p. 444). Tal lógica deslegitima a existência de pessoas de gênero não-conforme, visto que elas não seguem as regras dicotômicas exigidas pela sociedade cisheteropatriarcal. Somado a isso, a anomia de gênero figura de forma incisiva, pois os atores sociais cis se sentem incomodados com a suposta ambiguidade de tais corpos trans. É interessante pontuar que, como afirma Nordmarken,

Usar o pronome “elu” devido à ambiguidade percebida constitui uma ruptura no processo de gênero hegemônico e pode ser entendido dentro da forma de desorientar o gênero. No entanto, ao considerar seu potencial de contribuir com o projeto de desfazer de gênero, existem alguns problemas conceituais e práticos. O modo como uma pessoa é considerada ambígua é subjetivo. Conceitualmente, a ambiguidade só tem significado dentro de uma compreensão binária ou categórica de gênero. Portanto, observar a ambiguidade restabelece noções de gênero não ambíguo, que poderiam ser valorizadas sobre a ambiguidade em um paradigma hegemônico. Chamar todos de “elu”, independentemente de sua aparência, pode contribuir de forma mais eficaz para desfazer o gênero, mas os indivíduos que usam outros pronomes podem experimentar isso como engendramento incorreto (NORDMARKEN, 2019, p. 58, tradução nossa)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> “Using “they”/“them” pronouns due to perceived ambiguity constitutes a disruption to the hegemonic gender process and can be understood within the rubric of queering gendering. However, in considering its potential to contribute to the project of undoing gender, there are some conceptual and practical problems. How a person is deemed ambiguous is subjective. Conceptually, ambiguity only has meaning within a binary or categorical understanding of gender.

Em outras palavras, a ambiguidade revela uma percepção viciada pelo binarismo, visto que algo e/ou alguém só será ambíguo se estiver “no meio”, transicionando entre dois pólos. Dessa forma, quando pessoas que reproduzem as regras hegemônicas de atribuição de gênero observam e se incomodam com a ambiguidade, há o reconhecimento da existência de que nem todos precisam estar situados em um extremo ou outro da dicotomia estabelecida pela sociedade. Porém, como isso vai de encontro à forma que enxergam o mundo, um esforço tremendo é empreendido para desfazer tal ambiguidade, a qual possui uma valoração negativa. Isso leva a situações constrangedoras e até violentas, como a experienciada por Julian.

Como afirma Butler, algumas formas de “construir” identidade incomodam quem está interessado em manter as oposições existentes no mundo –, como masculino/feminino, gay/hétero e assim por diante. Identidades não binárias, como as de Cup e Julian, rompem, então, com a matriz de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2021), a qual “constitui uma gramática prescritiva que (ARÁN, 2006) institui como natural, normal e inquestionável a ligação linear e essencial entre sexo biológico, gênero, desejo sexual e subjetividade (...)” (Borba, 2014, p. 445). O uso da neolinguagem, a qual contempla adequadamente tais identidades, também desorienta essa matriz, pois legitima existências que não sedimentam essa conexão entre sexo e gênero, além de abrir espaço para que se questione o que é “normal” e quais processos sociais, culturais, teóricos e políticos produzem essa suposta normalidade.

## Conclusões

A neolinguagem, uma das formas de desorientar o paradigma hegemônico de gênero, vem sendo muito criticada e debatida no Brasil. Não é raro pessoas que se posicionam contra tal forma de comunicação dizerem que estão frente a um erro, a uma tentativa de destruir a língua. Tais afirmativas constituem o que entendemos como práticas de higiene verbal (CAMERON, 2012) e costumam ser associadas a discursos classistas e racistas. Essas associações, inclusive, já foram analisadas em outro texto (OLIVEIRA E SILVA, 2021, no prelo). Porém, como é possível perceber neste artigo, mais importante do que discutir questões estruturais sobre norma padrão, é preciso entender que essa linguagem contempla quem não está em conformidade com os padrões

---

Therefore, noting ambiguity reestablishes notions of nonambiguous gender, which could be valued over ambiguity in a hegemonic paradigm. Calling everyone “they,” regardless of their appearance might more effectively contribute to undoing gender, but individuals who use other pronouns could experience this as misgendering. (Nordmarken, 2019, p.58)

hegemônicos de performance de gênero, propiciando que todas as identidades sejam respeitadas no cotidiano.

Ao longo de nossa análise, notamos que pessoas transgênero são frequentemente definidas como “ambíguas”, pois não correspondem aos padrões essencialistas e dicotômicos de identidades cisnormativas. Além disso, a construção de sentidos pejorativos em torno de identidades dissidentes e do uso da neolinguagem ocorre a partir de comparações a patologias e a performances de gênero masculina e feminina. Tais discursos corroboram a perspectiva de manutenção da matriz de inteligibilidade de gênero e produzem, em muitos casos, o que Nordmarken (2019) define como anomia de gênero.

Em consonância com a Teoria *Queer*, buscamos desorientar o paradigma atual, visto que o *queer* se propõe a mostrar que identidades não são tão estáveis e preservadas como achávamos. Nosso trabalho nunca visou dismantlar a estrutura social que foi construída através de muitos recursos discursivos e jogos de poder, mas sim provocar reflexões que possam criar fissuras em pilares tão antigos. Dessa forma, ao esclarecer que os processos de atribuição de gênero são muito mais complexos do que olhar para alguém e dizer se é homem ou mulher, queremos ampliar o debate sobre as práticas interacionais e a importância da neolinguagem. A escolha pelo conceito de anomia de gênero se alinha a essa vontade, visto que ela, juntamente às práticas linguísticas, não derruba o conceito de gênero que está sedimentado em nossa sociedade, mas desafia suposições epistemológicas hegemônicas e orientações normativas (NORDMARKEN, 2019), criando tensões que abalam as relações de poder.

## Referências

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In.: Lagares, X.; Bagno, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 355-387.

BORBA, R. **A linguagem importa?** Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. In: Cadernos Pagu [online]. 2014, n. 43, pp. 441-474. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430441>>. Acesso em: 29 out. 2021

BORBA, R. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Discursos Transviados: por uma linguística queer**. São Paulo: Cortez, 2020, p. 9-43.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 21ª ed. tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CALIANDRO, A. **Digital Methods for Ethnography: Analytical Concepts for Ethnographers Exploring Social Media Environments**. Journal Of Contemporary Ethnography, [s.l.], p.01-28, 29 abr. 2017. SAGE Publications.

CAMERON, D. **Verbal hygiene**. London: Routledge, 2012.

GAL, S.; IRVINE, J. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Signs of difference**: Language and ideology in social life. Cambridge: CUP, 2019, p. 1-27.

GRECO, L. **Linguistic uprisings**: Toward a grammar of emancipation. H-France Salon, vol. 11, n. 14, p. 1 – 13, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** - episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAGARES, X. **Linguagem, ideologia e ativismo linguístico**. In: \_\_\_\_\_. Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos, p. 211 - 234. São Paulo: Parábola, 2018.

LEMOS, V. **Brasileiros não-binários lutam por reconhecimento do gênero neutro**. Universa UOL, Cuiabá, 26 de mar. 2019. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/bbc/2019/03/26/brasileiros-nao-binarios-lutam-por-reconhecimento-do-genero-neutro.htm>

MARCUS, G. **The emergence of multi-sited ethnography**. Annual Review of Anthropology, vol. 24, p. 95-117, 1995.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. **Ordens de indexicalidade mobilizadas nas performances discursivas de um garoto de programa**: ser negro e homoerótico. In: BORBA, R. (org.). Discursos transviados: por uma linguística queer. São Paulo: Cortez, 2020, p. 9-66.

MELLO, A. G. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 2016, p.3265-3276.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. Trab. Ling. Aplic., vol. 49(2), p. 393-417, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

NORDMARKEN, S. **Queering Gendering**: Trans Epistemologies and the Disruption and Production of Gender Accomplishment Practices. Feminist Studies 45, no. 01, p. 36-66, 2019.

OLIVEIRA, D.; SILVA, A.F. **Inovações e rupturas linguísticas**: linguagem neutra e os discursos que a (in)formam. Anais da Semana de Estudos Linguísticos e Literários da UNICAP, 2021. No prelo.

**Práticas de letramento crítico no ensino remoto**  
**Critical literacy practices in remote learning**

Reinaldo da Silva Kreppke (SEE-MG)<sup>1</sup>

Patrícia Faria de Mattos (UFJF)<sup>2</sup>

Naiara Pereira Botezine (UFJF)<sup>3</sup>

Rian José da Silva Costa (UFJF)<sup>4</sup>

Rafaela Lemos Sales (UFJF)<sup>5</sup>

Pedro César de Assis Albuquerque (UFJF)<sup>6</sup>

Mariane de Carvalho Pinto (UFJF)<sup>7</sup>

Pedro Henrique Pinheiro Gonçalves (UFJF)<sup>8</sup>

Nicole Cristina Pinheiro dos Santos (UFJF)<sup>9</sup>

**RESUMO:** O contexto da pandemia impôs às diversas redes de ensino a necessidade de desenvolver alternativas a fim de dar continuidade aos processos educacionais. É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras da UFJF iniciou, em outubro, suas atividades na Escola Estadual Fernando Lobo em Juiz de Fora, no segundo semestre do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP/2020). Junto ao REANP, uma série de “novos” desafios ao processo de ensino-aprendizagem se apresentaram. Assim, diálogos e caminhos formativos se deram no esteio de entender o contexto, suas questões e pensar projetos que levassem os alunos a um letramento crítico e à justiça social. Emergem, então, as propostas dos projetos de letramento desenvolvidos, pensando em questões sociais como negacionismo, racismo estrutural, cultura do cancelamento e discurso de ódio. O relato consiste na narrativa do desenvolvimento e desdobramentos desse processo de letramento ao longo do período de acompanhamento dos alunos para a realização das atividades, com um recorte pedagógico nas produções dos

---

<sup>1</sup> Especialista em Estudos Literários (UFJF), Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Juiz de Fora-MG, integrante do grupo de pesquisa LAEDH/UFJF, kreppke@icloud.com, Professor Supervisor PIBID Letras UFJF.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), patricia.mattos@estudante.ufjf.br, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>3</sup> Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), naiara.botezine@estudante.ufjf.br, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>4</sup> Graduando em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), costaryan75@gmail.com, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>5</sup> Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), rafaelalemos834@yahoo.com.br, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>6</sup> Graduando em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pedro.albuquerque.2505@gmail.com, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>7</sup> Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mariane.carvalho@estudante.ufjf.br, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>8</sup> Graduando em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pedradaopedrada@gmail.com, bolsista PIBID Letras UFJF.

<sup>9</sup> Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nicolepinheiroj@gmail.com, bolsista PIBID Letras UFJF.

alunos. Visamos compartilhar com o meio acadêmico como as aulas de língua portuguesa têm se adaptado às plataformas digitais a fim de alcançar os discentes, bem como apontar os desafios e superações experienciados.

**Palavras-chave:** letramento crítico; ensino emergencial; questões sociais.

**ABSTRACT:** The pandemic has imposed on different educational networks the urge to develop alternatives in order to continue the educational processes. It was in this scenario that the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) at Federal University of Juiz de Fora began its activities at Fernando Lobo State School on the second semester of Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP/2020) in October, 2020. With this new modality came new challenges to the teaching and learning process. Therefore, debates and a formative journey took place in order to try to understand the context, its implications, and to develop projects for the purpose of developing literacy and leading students to social justice. That way, some literacy projects have arisen to discuss themes such as denialism, structural racism, the canceling culture and hate speech. This paper describes the development of this literacy project over the monitoring period with the students and its aim is to share with the academia community how Portuguese classes have been adapted to digital platforms in order to achieve the students, as well as highlight challenges and how it was overcome.

**Keywords:** educational processes; literacy projects; social justice.

## 1. Introdução

Em um primeiro instante, chegadas as notícias de um novo vírus – SARS-CoV-2 –, tínhamos, talvez mais como esperança do que certeza, que seria algo não tão avassalador como se configurou. A impressão primeira foi de que o mundo havia parado, no entanto o que se viu fora uma redução das atividades humanas (PLÁ, 2020) muito a contragosto das forças neoliberais. Entre os desafios e incertezas, então, colocados pela COVID-19, vimos escancaradas e em crescimento exponencial as desigualdades e violências sistêmicas.

Este contexto pandêmico exigiu, às diversas redes de ensino, o desenvolvimento de alternativas a fim de dar continuidade aos processos educacionais que tiveram suas atividades interrompidas como medida de contenção do novo coronavírus. É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras da UFJF inicia, em outubro de 2020, suas atividades na Escola Estadual Fernando Lobo, em Juiz de Fora-MG.

O princípio das atividades do PIBID na escola se dá junto às propostas do Estado na manutenção do sistema de educação — em que cabe a consideração do caráter paliativo da ação. Não que o Governo Estadual não tenha oferecido possibilidades de difusão, mas desconsiderou as questões materiais, não só de acesso da comunidade escolar, que nem sequer foi pauta, como também de sobrevivência básica.

Em resposta ao complexo período, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020<sup>10</sup>, implantou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP-2020/2021), que constava principalmente de três ações: O Plano de Estudo Tutorado (PET); “Se liga na Educação”, programa televisivo veiculado pela Rede Minas, inclusive pelo Youtube; e o Aplicativo Digital Conexão Escola, que congregava dados das ações anteriormente citadas, além de um chat. Há de se considerar um papel menos ativo dos professores, vertendo-se a tutores no ciclo 2020 e tutores complementares no ciclo 2021.

Esta transição de um ensino presencial ao remoto expõe contradições profundas do Brasil/Brazil e do “nosso” projeto de educação. Ressaltamos, nesta conjuntura, questões que vão da falta de acesso docente e discente à falta de formação docente continuada, da falta de políticas públicas voltadas à educação – vide os trâmites de aprovação da (PLN) nº17/2021, pois no momento em que escrevemos estas palavras, nós bolsistas, estamos sem remuneração adequada – ao esgotamento físico e mental dos profissionais envolvidos no processo, como dos alunos (PINHEIRO, 2020).

Assim, no contexto do REANP, uma série de “novos” desafios ao processo de ensino-aprendizagem estão colocados, o que impacta no processo de formação de novos docentes, visto os desafios até então nunca vivenciados. Dessa forma, Sob a coordenação do Prof. Dr, Alexandre Cadilhe, perpassamos pelos seguintes ciclos temáticos formativos/reflexivos: Letramentos e tecnologias: ensino, avaliação e desafios em tempos de pandemia; Múltiplas Linguagens no Ensino; e Educação crítica e justiça social, a fim de entender o contexto, suas questões e pensar projetos que levassem os alunos à proposição de um letramento crítico com vias à justiça social.

À medida que o contato dos professores-em-formação<sup>11</sup> se estreitou no REANP-2021 com os discentes da escola, materializou-se também o tamanho do desafio a ser enfrentado. Dos problemas relacionados ao acesso, às atividades propostas pelo Estado, através dos Planos de Estudos Tutorados (PET's), emergem as propostas dos projetos de letramento desenvolvidos, pensando em questões sociais. Estes projetos foram construídos a partir da seleção de textos em duplas e com a projeção das atividades, de forma cooperativa, pensando nas necessidades da comunidade escolar.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE\\_N\\_\\_4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf). Acesso em: 06 nov. 2021.

<sup>11</sup> Como o processo de formação de professores se dá em múltiplos contextos, da academia às vivências em comunidade por exemplo, escolhemos utilizar o termo “professores-em-formação” a fim de demarcar uma condição subjetiva dos envolvidos, destacando uma relação específica no continuum formativo em que há engajamento e autodeterminação ética do fazer docente.

O relato, por sua vez, consiste na narrativa do desenvolvimento e desdobramentos desse processo de letramento ao longo do período de acompanhamento dos alunos para a realização das atividades, com um recorte pedagógico nas produções dos alunos, levando-se sempre em consideração os diversos desafios do letramento na pandemia. Com base nessa experiência, visamos compartilhar com o meio acadêmico como as aulas de língua portuguesa têm se adaptado às plataformas digitais a fim de alcançar os discentes, bem como apontar os desafios e superações experienciados nesse processo.

## **2. Os projetos e seus desdobramentos**

Tendo em vista o objetivo do PIBID Letras de promover atividades de letramento em Língua Portuguesa com vistas a desenvolver o senso crítico para uma formação cidadã, foram produzidos cadernos de atividades com temas diversos e atuais por duplas de bolsistas do PIBID para serem trabalhados com turmas da Escola Estadual Fernando Lobo. Os temas escolhidos foram: *A cultura do cancelamento e os juízes da internet; Negacionismo em tempos de pandemia; Somos poderosos quando nos manifestamos: o limite entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio; e Transversalidade e currículo: diversidade em pauta*. A seguir, detalharemos melhor cada um desses projetos de letramento.

### **2.1. Transversalidade e Currículo: Diversidade em pauta**

A diversidade social e cultural tornou-se pauta da população em geral nos últimos anos, graças aos avanços dos movimentos a favor da liberdade dos indivíduos, dos direitos dos mesmos enquanto cidadãos e da luta contra os estereótipos que sustentam estruturalmente a discriminação e o preconceito. Tendo isso em vista, a necessidade de abordagem dessas questões fez-se necessária, e o ensino básico nacional vem estudando alternativas de como trazê-las para as salas de aula de maneira a oferecer acolhimento aos estudantes que, de uma ou várias maneiras, são contemplados pela interseccionalidade dos efeitos sofridos por grupos minoritários ou, ainda, para conscientizar e transformar uma educação que, anteriormente, não se atentava aos males devastadores da desinformação.

O Brasil é, notoriamente, um dos países mais diversificados em termos de população do planeta. A miscigenação é um dos fatores decorrentes da junção de vários povos, embora a população negra seja maioria – 54% da população é autodeclarada preta ou parda, segundo dados

do IBGE em 2020. Apesar da grande mistura, o país muito se vê refletido numa imagem que não a representa: um Brasil europeu em seus padrões de beleza e sucesso, heteronormativo e patriarcal. As consequências podem ser um pouco óbvias, pois nos mantemos nas maiores posições de ranking de países que mais matam LGBT's, mulheres, negros, além da população ameríndia ter sido quase que completamente aniquilada pelas próprias leis e acordos nacionais. Logo, abordar a diversidade como aspecto natural da raça humana é urgente e, mais do que isso, deve começar a ser feito onde há aporte do estado de direito na influência direta de formação intelectual e social dos cidadãos: a escola.

Assim, o presente projeto visa abordar, de forma híbrida, alguns aspectos sociais bastante presentes na sociedade brasileira. A partir da perspectiva da transversalidade – que traz à tona a possibilidade de mesclar saberes práticos e teóricos –, o tema requerido sugere uma imagem amplificada como material didático, acerca de assuntos cotidianos como raça, gênero e diversidade cultural. Utilizamos textos motivadores que se fazem presentes no cotidiano da turma, reunidos em um caderno de atividades, com o intuito de promover valores éticos e respeito à diversidade e contribuir para a formação cidadã.

A abordagem transversal de temáticas sociais e a Língua Portuguesa pode se relacionar de maneira bastante significativa para uma formação cidadã. A presença de materiais de múltiplas linguagens – como música, tirinha, poema, matéria de jornal ou artigos acadêmicos – abrange singularidades de aprendizado e compreensão. Acreditamos que os multiletramentos, quando inseridos no contexto escolar, dão a possibilidade de equalizar as disparidades de aprendizado, que carecem de análises específicas e cuidadosas. A intenção é, além de oferecer uma gama de embasamentos em situações e sentidos coletivos que se situam na sociedade e espaço em tempo real, abordar práticas que possam valorizar as inteligências múltiplas, tanto em relação à cultura pop quanto em relação ao letramento escrito e crítico – iniciando, assim, uma jornada em prol da valorização do diferente e de como ele pode se complementar no contexto da aprendizagem e do letramento crítico.

### **2.1.1 Atividades**

Esta seção apresenta o relato de uma experiência centrada no contato dos alunos com o caderno de atividades. As atividades foram realizadas com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Fernando Lobo.

Tendo em vista a urgência de movimentos antirracistas para combater a violência contra corpos pretos, as primeiras intervenções foram feitas a partir de três textos que abordam o racismo estrutural. Para isso, levamos para as aulas síncronas e assíncronas três textos motivadores, sendo eles: uma tirinha de Armandinho que aborda o racismo estrutural; uma reportagem do caso João Alberto, homem negro assassinado no Carrefour; e a crônica Mineirinho, de Clarice Lispector. As atividades foram divididas em etapas, contando com leitura e debates dos textos, e atividades assíncronas com análise dos textos. Abaixo, segue a tabela que resume as etapas dessa intervenção.

Etapas	Atividades
Apresentação do projeto	Foi discutido com os alunos o tema das atividades e houve a leitura individual e discussão orientada da tirinha do Armandinho com a turma de forma síncrona. Também foi proposto um mural coletivo no padlet que levou os alunos a compartilharem textos, imagens e vídeos que agregassem ao tema.
Etapa 2	Leitura e debate de uma reportagem do caso João Alberto, homem negro assassinado no Carrefour.
Etapa 3	Análise dos textos. Foi proposto um questionário no Google Docs com perguntas sobre os textos.
Etapa 4	Leitura e debate da Crônica Mineirinho de Clarice Lispector.
Atividade Final	A partir dos textos discutidos nas aulas, foi proposta aos alunos a produção de um podcast. Com base no que foi discutido em aula e nas trocas entre eles, os alunos deveriam compartilhar com a escola um podcast de até 2 minutos explicando o que é o racismo estrutural.

### 2.1.2 Resultados

Conforme a leitura e explanação dos textos, os alunos que contribuíram se mostraram engajados e durante os debates compartilharam suas experiências e dúvidas de forma significativa. Para a primeira atividade assíncrona, após ter ocorrido uma aula síncrona apresentando o tema, foi proposto um mural coletivo através da plataforma digital Padlet, que levou a turma a se expressar e compartilhar textos multimodais. Foram postados no mural virtual: clipes, músicas, quadrinhos, poemas, sugestões de filmes e livros.

Nas atividades de reflexão de textos, houve uma leitura conjunta e debate sobre os textos lidos e como atividade assíncrona propusemos um questionário no Google Docs, no qual os alunos registraram individualmente suas respostas. Após a leitura da tirinha e da reportagem, pedimos que os alunos comentassem sobre as suas experiências relacionadas ao tema, que eles indicassem casos semelhantes ao do João Alberto, homem negro assassinado no Carrefour, e que propusessem medidas para combater a brutalidade policial. As contribuições foram positivas, como podemos observar na figura abaixo, em que uma aluna conseguiu fazer uma ótima relação do caso do João Alberto com outros casos famosos de vítimas de racismo.

✓ D) Você se lembra de algum caso parecido, no Brasil e/ou no mundo, com o de João Alberto, nos últimos anos? A que você atribui a recorrência desse tipo de casos? \*

Sim. Marielle Franco deputada negra brasileira defensora da minoria e dos direitos LGBTQI+, foi assassinada dentro de seu carro pega por um tiro, João Pedro adolescente de 14 anos morador de uma periferia do Rio de Janeiro morto com tiro na bariga após uma operação Policial, George Flody homem negro e americano morto asfixiado por um policial branco. Todos esses acontecimentos tem algumas coisas comuns como cor da pele, idade, lugar onde morava, brutalidade de sua morte

Figura 1- registro individual

Por fim, com a intenção de incentivar o planejamento e produção de apresentações orais, foi proposta a produção de um podcast para encerrar as intervenções do caderno de atividades. Com base nas informações acumuladas ao longo das atividades até então desenvolvidas, os alunos se organizaram individualmente e elaboraram um podcast de 2 minutos. Eles buscaram informações adicionais sobre o racismo estrutural e comentaram situações como as narradas nos textos das atividades realizadas nos encontros. Ao escutarmos as produções foi possível notar a formação de conhecimento e interesse pelo tema: alguns alunos que no início das atividades tinham poucas informações relevantes para falar a respeito da temática, no podcast se mostraram inteirados sobre o

assunto. Como exemplo, temos uma aluna, que no começo das intervenções se desculpava por não ter boas colocações sobre o tema, no entanto, no final produziu um podcast excelente, rico de informações relevantes. No QRCode abaixo é possível escutar o podcast<sup>12</sup> completo.



## 2.2. Negacionismo em tempos de pandemia

Nesta seção buscamos descrever o projeto de letramento crítico desenvolvido a partir do tema *Negacionismo em tempos de pandemia*, detalhando seu processo de elaboração, seus objetivos, sua aplicação e, por fim, seus resultados e implicações.

### 2.2.1. Introdução

Com o advento das tecnologias, as relações sociais ficaram cada vez mais condicionadas às ferramentas digitais, havendo, portanto, uma mudança na forma como nos relacionamos e, principalmente, como nos comunicamos. A era tecnológica potencializou o acesso ao conhecimento e à informação, oportunizando outros tipos de letramento e outras configurações da linguagem em ambientes digitais. Com essa nova configuração, surge também a necessidade de formação de leitores e produtores de conteúdo com habilidades e competências para atuar ativa e criticamente em ambientes digitais cada vez mais diversificados.

Considerando o volume de conteúdos e informações a que somos expostos nos ambientes digitais, faz-se necessário, no contexto educacional, compreender como o leitor seleciona e recebe esses conteúdos e informações, para que se possa desenvolver um letramento digital que perpassa a atividade de criticidade permeada pelas múltiplas possibilidades de linguagem e também

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/show/5he5enXIOSytrJHpOHga1Y?si=WwrNVISfR1iLBw QJmjdHcg>. Acesso em: 05 nov. 2021.

pelos diversos gêneros textuais que circulam no espaço digital, questionando as formas de poder e manipulação que estão implicadas nos discursos e percebendo como essas relações estão imbricadas na vida pessoal e na vida em comunidade.

Com a mudança pela qual passou o trabalho de língua portuguesa na década de 1980, com a centralidade do texto e não mais da gramática normativa, a noção de alfabetização torna-se insuficiente e surge, então, o conceito de letramento. Por letramento podemos entender “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2006, p. 19). Acrescentamos ainda ser imprescindível considerar as práticas de letramento das quais os alunos já participam em suas vidas sociais, e foi a partir desse entendimento que buscamos desenvolver um letramento crítico com os alunos.

A seguir detalharemos os objetivos do projeto, como e sob quais circunstâncias se deu sua elaboração, sua aplicação prática e seus resultados e implicações.

### **2.2.2. Dos objetivos do projeto**

Os ambientes digitais têm oferecido cada vez mais conteúdos, potencializando a informação e a comunicação. Contudo, nem tudo são flores. A interatividade proporcionada por esses ambientes permite que qualquer pessoa crie e publique conteúdos, sem qualquer questionamento de autoria ou veracidade, o que potencializa a disseminação de *fake news* e a manipulação da informação. Sendo assim, é essencial desenvolver nos alunos habilidades e competências que os capacitem e permitam consumir e produzir conteúdos no meio digital de forma ativa e crítica.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o projeto *Negacionismo em tempos de pandemia*, cujo objetivo principal foi buscar desenvolver nos alunos um letramento digital crítico. Em decorrência do contexto pandêmico e da era da pós-verdade achamos indispensável discutir o negacionismo e suas implicações no enfrentamento da pandemia da Covid-19, principalmente, no Brasil. Dessa forma, as discussões foram transpassadas por questões relacionadas à ciência, política, negacionismo, redes sociais, pensamento crítico e vacinas.

Ademais, neste projeto, buscamos dar enfoque para a construção da argumentação com vistas a contemplar a competência específica 3 de Linguagens e suas tecnologias da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 493), segundo a qual, os alunos devem ser capazes de

utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de

forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Além disso, durante a elaboração das atividades, buscamos também focar nas práticas de linguagem em ambientes digitais e suas produções de sentido, contemplando, assim, a competência 7 do mesmo documento (2018, p. 497), segundo a qual é importante que o aluno consiga

mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Na próxima seção, detalharemos melhor o processo de elaboração do caderno de atividades elaborado com vistas a cumprir o objetivo deste projeto de letramento.

### **2.2.3. Do processo de elaboração do projeto**

Tendo em vista a emergência de se desenvolver diálogos e caminhos formativos para (tentar) entender o atual contexto e suas questões, foram pensados projetos que guiassem os alunos a um letramento crítico e à justiça social. Dessa forma, o projeto de letramento crítico desenvolvido a partir do tema *Negacionismo em tempos de pandemia* surge enquanto proposta de um processo educacional desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com aplicação na Escola Estadual Fernando Lobo, situada em Juiz de Fora, MG.

Como mencionado anteriormente, a escolha do tema se deu devido à emergência de se discutir o contexto atual, tendo em vista as implicações do negacionismo no enfrentamento da pandemia no Brasil. Sendo assim, o processo de elaboração do projeto se deu em duas etapas: primeiro, foram selecionados textos que discutem ou têm relação direta com o tema e, então, foram desenvolvidas atividades a partir desses textos, compondo um caderno de atividades para ser trabalhado com uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Fernando Lobo.

No que concerne a seleção dos textos, buscamos selecionar textos de gêneros textuais/discursivos diversificados que circulam na esfera digital com vistas a contemplar a proposta da BNCC, segundo a qual o trabalho em LP deve se dar a partir dos gêneros textuais/discursivos que são produzidos e circulam nos cinco campos da atividade humana. Contudo, selecionamos dois

textos centrais – uma reportagem veiculada pelo jornal da Universidade de São Paulo<sup>13</sup> e um artigo publicado pela Fundação Fiocruz<sup>14</sup> – para nortear nossa discussão do tema e, a partir desses textos propusemos atividades de intertextualidade com outros textos de gêneros diversificados, como tirinhas, fotorreportagem, charges e podcast.

As atividades propostas no caderno<sup>15</sup> perpassam os eixos de leitura, de interpretação textual, de produção oral e escrita, de intertextualidade e de análise linguística e semiótica com fins de desenvolver nos alunos um pensamento crítico e instigá-los a se posicionar criticamente diante das ideologias diversas incutidas nos discursos de diferentes linguagens e meios de comunicação.

#### 2.2.4. Da aplicação prática do projeto e suas implicações

A princípio, foi estabelecido que as atividades seriam desenvolvidas nos horários das aulas durante três semanas, desenvolvendo discussões com os alunos sobre as respectivas questões propostas no caderno de atividades. Entretanto, devido à falta de participação dos alunos de forma síncrona, o método de aplicação foi alterado para a forma assíncrona, em que as questões poderiam ser discutidas através de arquivos do Docs e formulários. Por fim, foi solicitado aos alunos que desenvolvessem um podcast com o tema “a importância e os desafios da vacinação durante a pandemia”, para que pudessem exercitar o senso crítico que vinha sendo trabalhado em um gênero textual diferente, o gênero oral.

O retorno dos alunos quanto às atividades foi baixo. Cerca de seis alunos participaram das atividades de forma assíncrona e apenas um entregou a atividade final. Contudo, afirma-se que é importante considerar o cenário pandêmico como possível intensificador do desinteresse escolar, uma vez que as condições de acesso não são as mesmas para os alunos e que, estando em suas casas, os ambientes domiciliares podem não ter contribuído para a incentivá-los aos estudos, uma vez que não sabemos de suas realidades.

---

<sup>13</sup> A ciência contra o negacionismo. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/a-ciencia-contra-o-negacionismo/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

<sup>14</sup> Vacinas: as origens, a importância e os novos debates sobre seu uso. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1263-vacinas-as-origens-a-importancia-e-os-novos-debates-sobre-seuuso?showall=1&limitstart=>. Acesso em 05 de nov. 2021.

<sup>15</sup> O caderno de atividades *Negacionismo em tempos de pandemia* encontra-se disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11Yb7gxd9cLqPQL3RpfIkdtQbvr54mohn/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 05 nov. 2021

### **2.2.5 Das considerações finais**

Tendo em vista a potencialização da informação pela emergência das tecnologias digitais e, conseqüentemente, a manipulação e disseminação de informações sem nenhum comprometimento com a verdade ou questionamento de autoria, reforçamos a necessidade de se desenvolver nos alunos um letramento digital crítico e ampliado, a fim de, através do ensino de LP, despertá-los em relação ao papel de receptores e produtores de conteúdos críticos e reflexivos, atuando ativamente nos ambientes digitais cada vez mais diversificados.

Em decorrência do contexto pandêmico e da era da pós-verdade, buscamos neste projeto discutir questões concernentes à pandemia da Covid-19 e ao negacionismo com vistas a desenvolver diálogos e caminhos formativos para (tentar) compreender o atual cenário. Contudo, a baixa participação dos discentes durante o período de aplicação deste processo de letramento reflete os desafios da educação de forma remota em contexto de pandemia.

Contudo, esperamos que, com este projeto, tenhamos ajudado os alunos no desenvolvimento de um pensamento crítico e na circulação mais crítica e reflexiva em ambientes digitais. Esperamos também ter ampliado os conhecimentos desses alunos acerca do tema e de suas implicações sociais e políticas. Por fim, tendo em vista o potencial e a importância deste projeto, acreditamos ser crucial que mais projetos como este sejam desenvolvidos no espaço escolar.

### **2.3 Somos poderosos quando nos manifestamos: os limites entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio**

O ataque e a incitação à violência contra determinados grupos sociais tiveram um aumento preocupante nos últimos anos, principalmente nos meios digitais. Essas práticas, muitas vezes apresentadas como simples opiniões – cuja manifestação é vista como um direito à liberdade de expressão –, são capazes de ferir a integridade física e moral de suas vítimas. O direito de se manifestar é previsto na Constituição, entretanto, parece existir um limite entre a liberdade de expressão e os discursos de ódio, que atacam direitos fundamentais de todos os cidadãos, como a segurança e a igualdade. Tornou-se relevante, portanto, dentro de uma pedagogia que vise à educação em direitos humanos, abordar a temática dentro do ambiente escolar, buscando levar os alunos a refletir acerca das diferenças entre a manifestação de opinião e o discurso permeado pela intolerância, bem como apontar caminhos a respeito de como agir diante desse tipo de discurso, especialmente na internet.

Assim sendo, o projeto, aplicado em uma turma de 3º ano da E. E. Fernando Lobo, teve como centro *os limites entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio*. A partir das bases da educação positiva – respeitando o tempo de aprendizagem do aluno e voltada para empatia, para o cuidado, assim como, para aspectos emocionais–, buscamos, durante a sua elaboração, apresentar formas de lidar com esse tema em sala de aula de maneira a desenvolver nos alunos as habilidades sociais pretendidas, como a empatia, a criticidade e o respeito. Através do debate e das atividades propostas, presentes em nosso caderno de atividades, tínhamos como objetivo ressaltar aos alunos as possíveis formas de identificação dos discursos de ódio, as consequências decorrentes desses discursos e, também, de que modo combatê-los. Além de abordar, claro, um uso mais ético e mais crítico dos meios digitais, que fazem parte do cotidiano de muitos dos nossos jovens.

### 2.3.1 Quanto ao projeto e a sua aplicação

Para o projeto, foram propostos encontros síncronos e atividades assíncronas a partir de três textos motivadores: uma charge de Ricardo Welbert, que critica o uso das redes sociais como veículos do discurso de ódio; um artigo de opinião do professor Leandro Karnal, que reflete acerca dos limites entre a liberdade de expressão e esse tipo de discurso; e um texto literário, décimo segundo capítulo do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai, que apresenta o discurso de ódio diante do cenário mundial e seus desdobramentos alarmantes. As atividades, que contemplavam diferentes eixos, foram apresentadas e discutidas com a turma em etapas e contaram com a leitura e a análise dos textos, assim como com discussões acerca do tema.

A baixa participação dos alunos nos encontros síncronos, no entanto, resultou em diversas mudanças e adaptações do conteúdo planejado para cada encontro. A fim de que as atividades sugeridas fossem aplicadas da melhor forma, o cronograma de atividades foi, mais de uma vez, adaptado. Por fim, não foi possível apresentar aos alunos o terceiro texto proposto, que indicamos como leitura opcional ao fim do caderno de atividades. A elaboração de um podcast sobre o tema, atividade final do nosso projeto, também foi realocada para o bimestre seguinte. As etapas do projeto, da forma com a qual foram aplicadas, estão descritas na tabela abaixo.

Etapas	Atividades
	Com o objetivo de explorar o que os alunos já sabiam

Primeiro contato com os alunos	sobre a temática e introduzir o assunto, foi usada a plataforma <i>Mentimeter</i> (que recebe respostas anônimas), com o seguinte questionamento: “Para você, o que é liberdade de expressão?”. As respostas foram recebidas antes do primeiro encontro síncrono.
Apresentação do projeto	O tema foi apresentado a partir do debate das respostas enviadas pelo <i>Mentimeter</i> e, posteriormente, de um vídeo disponível pelo Canal GNT, no Youtube. Estabeleceu-se, no encontro, uma primeira conversa sobre a temática, abrangendo pontos que, no decorrer da aplicação, seriam aprofundados com o auxílio dos textos trazidos no projeto.
Etapa 2	Leitura e discussão síncrona da charge de Ricardo Welbert, que critica o uso das redes sociais como veículos do discurso de ódio.
Etapa 3	Apresentação síncrona do artigo de Leandro Karnal, que reflete acerca dos limites entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio. Primeiras impressões sobre o texto a ser lido.
Etapa 4	Leitura e análise assíncrona do artigo de Leandro Karnal. Foi proposto um questionário no Google Formulários com questões sobre o texto, que contemplavam diferentes eixos.
Etapa 5	Indicação da leitura do décimo segundo capítulo do livro <i>Eu sou Malala</i> , de Malala Yousafzai. O capítulo foi disponibilizado pela plataforma Google Classroom.

### 2.3.2 Quanto aos desdobramentos

Assim como nas turmas em que os outros projetos foram aplicados, os alunos que frequentaram os encontros síncronos, felizmente, eram bastante comunicativos e interessados, o que resultou em discussões bastante produtivas e reflexivas. Durante a aplicação do projeto, a fala de uma das alunas da turma, especialmente, destacou-se aos nossos olhos. A associação feita por ela (que pode ser acessada abaixo) é um exemplo do que esperávamos com a nossa proposta: levar os alunos a refletir sobre os discursos que os cercam, especialmente no meio digital. No momento em questão, debatíamos o *apagamento* e a *desumanização* do outro nas redes sociais, que podem, infelizmente, abrir brechas para que discursos agressivos e de ódio sejam manifestados.

Em um comentário pessoal, então, a aluna pontuou a importância da discussão do tema proposto, bem como a relevância da presença e participação dos alunos naquele momento para posterior aplicação do que foi debatido em situações da vida real. Segundo ela, seria muito importante outros alunos estarem ali, no encontro, visto que em uma situação particular (que aconteceu em um grupo do Whatsapp da escola), uma aluna foi bastante julgada e recebeu várias críticas por apresentar uma opinião diferente dos demais colegas presentes naquele grupo. A aluna relatou ainda que ficou sem saber o que fazer para evitar o ocorrido (que logo foi apartado por um dos professores do grupo) e só depois, em particular, pôde verificar se havia ficado tudo bem com a colega. É possível acessar o comentário através do QRCode abaixo<sup>16</sup>:



O recorte é interessante por trazer à luz a importância de algo que já vínhamos discutindo nos encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como referência um vídeo da professora e pesquisadora Najara Pinheiro para a Editora Parábola, sobre trabalharmos com os alunos a criticidade e a ética no ambiente virtual – dado que esse é um espaço que faz parte significativa da vida dos alunos. Segundo Pinheiro, faz-se necessário o debate e o entendimento dentro de sala de aula acerca das dimensões éticas e políticas do uso da internet – para além, claro, de seu funcionamento prático: o que nossos alunos, em grande maioria, já

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yrcYktGkbvCs8Dv4ID89UOp6L7hi9mUE/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 05 nov. 2021.

dominam com bastante destreza. O comentário da aluna, assim, deixa claro o seu refletir acerca do tema e de sua vivência, e ficamos contentes de contribuir, mesmo que pouco, para uma formação mais reflexiva e crítica.

## **2.4 A Cultura do Cancelamento e os Juízes da Internet**

Esta seção apresenta o tema “A Cultura do Cancelamento e os Juízes da Internet”, que foi trabalhado na turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Fernando Lobo, em Juiz de Fora.

### **2.4.1 Introdução**

As redes sociais estão cada vez mais presentes na vida cotidiana de jovens, adultos, idosos e até de crianças. Especialmente nos anos de 2020 e 2021, por conta da pandemia de COVID-19, a busca por entretenimento digital se tornou ainda maior. No entanto, em meio a tantas fotos e vídeos descontraídos, é possível encontrar um ambiente tóxico, isto é, um espaço em que diversos usuários disseminam comentários maldosos e discutem com pessoas desconhecidas por assuntos quase sempre banais. Nesse contexto, percebe-se como necessária e urgente uma intervenção capaz de conscientizar os internautas sobre os malefícios desse comportamento.

Uma das atitudes mais comuns nas redes sociais é o “cancelamento” de pessoas, instituições, movimentos e quaisquer entidades que venham a cometer algum erro considerado inaceitável pelos “canceladores”, também conhecidos como os “juízes da Internet”. Esse cancelamento é, na verdade, uma série de ataques virtuais compostos por ofensas, deboches e ameaças, dentre outras formas de constranger e causar prejuízos àquele que está sendo cancelado. O cancelamento começou como uma forma de cobrar esclarecimentos e providências por parte de empresas que apresentavam posturas inadequadas em relação a causas como a sustentabilidade ambiental, por exemplo. No entanto, essa maneira de se manifestar acabou se tornando uma cultura e, o que é pior, tendo seu propósito completamente distorcido: o que antes era uma forma de lutar por causas justas se transformou em uma forma injusta de punir seres humanos, gerando consequências graves como demissões e danos psicológicos.

### **2.4.2 Escolha do tema e objetivos do projeto**

No ano de 2021, três participantes de um *reality show* de alcance nacional foram vítimas dessa cultura por conta de seus erros dentro do programa. Esse fato foi a inspiração para a criação

de um caderno de atividades para a turma de 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais – da Escola Estadual Fernando Lobo. A escolha do tema se deu a partir de reflexões sobre a motivação dos alunos no contexto de aulas remotas devido à pandemia. De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020), existem grandes diferenças entre o Ensino à Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial. Uma dessas diferenças é o perfil do aluno: “na EaD, o aluno tem um perfil andragógico, ou seja, é um adulto que possui uma motivação específica para estudar on-line e tem um perfil, a priori, autônomo” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14). Em contrapartida, o público-alvo do Ensino Remoto Emergencial, segundo as autoras, se constitui de “crianças e adolescentes que ainda estão na fase de construção de sua autonomia” (2020, p. 14). Dessa forma, o desafio inicial era criar um projeto de letramento capaz de estimular a participação dos alunos, que, nessa turma, possuíam em média 14 anos de idade. Por isso, a cultura do cancelamento foi o tema escolhido por ser um dos assuntos mais proeminentes naquele momento nas redes sociais.

O objetivo geral do projeto consistia em mostrar aos estudantes que a palavra é mais do que um meio de comunicação e de expressão, já que, em alguns momentos, ela funciona como uma arma, para a defesa ou para o ataque. Por isso, era necessário discutir o tema com a máxima honestidade, explorando todos os pontos de vista e fatores envolvidos. Também se almejava demonstrar a forma como muitas pessoas tendem, por conta da ausência de empatia, a julgar os demais, esquecendo-se de seus próprios erros. Por fim, pretendia-se alcançar, além do entendimento sobre o tema, uma visão crítica por parte dos alunos, pois acredita-se que eles são a chave para a mudança que se deseja no mundo real e no mundo virtual.

### **2.4.3 Como o projeto se desenvolveu**

Em um primeiro momento, a dupla de bolsistas se dedicou à escolha de textos que se relacionassem à cultura do cancelamento. A princípio, foi feita a seleção de dez textos, contendo os gêneros notícia, charge, crônica, parábola, dentre outros. Posteriormente, decidiu-se por trabalhar com os alunos três textos principais, que foram discutidos nessa ordem: (aula 1) a parábola "A Vidraça", que traz uma importante lição sobre julgar as pessoas; (aula 3) uma reportagem da BBC sobre como funciona a cultura do cancelamento; e (aula 4) uma reportagem do UOL sobre as consequências dessa cultura para aqueles que são cancelados e também para os canceladores. Esses três textos foram usados como motivadores para questões de reflexão e interpretação de texto e para debates em sala de aula.

Na segunda aula do projeto, optou-se por debater sobre o caso de cancelamento da cantora Karol Conká, comparando o videoclipe de sua canção “Dilúvio” a um episódio do seriado Chaves

em que o protagonista é julgado pelos outros habitantes da vila por um crime que não cometeu. Essa aula permitiu que se conhecesse, ainda no início do projeto, as opiniões dos alunos, além de possibilitar uma análise dos elementos semióticos presentes no videoclipe.

Além das aulas síncronas, o caderno de atividades foi disponibilizado gradualmente na plataforma Google Sala de Aula, para que os alunos pudessem participar também de forma assíncrona.

#### 2.4.4 Resultados

Por conta das dificuldades presentes no ensino remoto em contexto pandêmico, o número de alunos participantes foi baixo, tanto nas aulas síncronas quanto nas atividades assíncronas. Ainda assim, as discussões realizadas atingiram o resultado esperado: os estudantes foram capazes de refletir sobre a cultura do cancelamento e sobre os danos causados a cancelados e canceladores, visto que essa cultura faz com que a Internet deixe de ser um ambiente de entretenimento e acolhimento para tornar-se um espaço de julgamentos e disseminação de ódio. O QRCode abaixo traz o áudio<sup>17</sup> de algumas das reflexões produzidas pelos alunos:



Portanto, espera-se que os alunos participantes saibam reconhecer um cancelamento real e intervir de forma positiva, minimizando os danos citados. Além disso, que esses alunos sejam capazes de atuar como cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos, sem permitir que a legião de juízes da Internet os influencie.

### 3. Conclusão

Tendo em vista os inúmeros e inéditos desafios trazidos pelo cenário pandêmico, que atravessou as coreografias sociais e educacionais pré-estabelecidas e estreitou a relação entre as

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F8-hHNM7jv3V4pFlgPssxdFk4P9tOwOm/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 05 nov. 2021.

plataformas digitais e o processo de aprendizagem, voltado ao letramento crítico e à justiça social, os recortes apresentados agenciam as temáticas sem, no entanto, deixar de cruzá-las com as dificuldades já existentes na educação pública e no modelo de organização social que perpetua tais desigualdades.

Das resoluções, os projetos realizados na Escola Estadual Fernando Lobo constituem uma matriz traçada pelo PIBID desde os ciclos temáticos, visando sobretudo abordagens que não marginalizem a figura do aluno enquanto construtor de uma leitura crítica, mas dialoguem com suas experiências, o que foi exitoso ao observar a porcentagem de alunos alcançados, mesmo diante de um cenário muitíssimo adverso.

A implementação dos conteúdos foi, porém, quase que em sua totalidade, aproveitada por um pequeno número de alunos, o que sustenta a urgência do debate acerca das evasões escolares, das desigualdades potencializadas pela pandemia e a necessidade de políticas públicas que assegurem não só a presença do discente em sala, mas a subsistência e possibilidade de formação do docente – inicial ou continuada. Resignificar a práxis docente em tempos críticos está, também, atrelado à resistência costumeira que caracteriza a figura do professor.

Por fim, a partir de uma visão geral do relato aqui apresentado, algumas defesas devem ser feitas. A primeira, a necessidade urgente de políticas públicas reais que atendam as comunidades escolares, pois os projetos de letramento desenvolvidos teriam um êxito muito maior, assim como uma projeção de impacto social, uma vez que políticas de acesso e de permanência tivessem sido oferecidas aos alunos, famílias e docentes. Segundo, e não dissonante à primeira, a importância da defesa e ampliação do PIBID, não apenas enquanto programa de formação docente, como também por sua capacidade de tornar profícuo o diálogo entre as instituições de Formação e Pesquisa, no caso a UFJF, e as instituições públicas de ensino básico.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-delinguagens-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 06 nov. 2021.

JOYE, C R; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19 . **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 06 nov. 2021.

KLEIMAN, Â, B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

PARÁBOLA EDITORIAL. **Minicurso - Múltiplas linguagens para o ensino médio - aula 4.** YouTube, 04 jun. 2020. (37m35s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fHMYYYesrMY>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PLÁ, Sebastian. La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. *In*: CARDIEL, H. C. (Coord.), **Educación y pandemia: una visión académica**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020, p. 30-38.

## Translenguajeando en la superdiversidad de Roraima Translinguajando na superdiversidade de Roraima

Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Esta investigación tiene por objetivo describir la manera como ciudadanos brasileños están aumentando el interés por la lengua española en consecuencia de la fuerte presencia de migrantes hispanohablantes en escuelas de Roraima, luego de la migración de crisis de los venezolanos. Con un abordaje cualitativo, a través de análisis de comentarios de profesores participantes de un curso de Español, fue posible concluir que: el fenómeno del translenguaje enriquece los repertorios lingüísticos tanto de venezolanos como de brasileños por la constante convivencia dentro y fuera de las instituciones escolares; el actual contexto superdiverso del estado comienza a mostrar una sociedad que atraviesa las fronteras lingüístico-culturales, incentivando nuevas políticas lingüísticas de valorización del plurilingüismo.

**Palabras clave:** Superdiversidad; Lengua española; Translenguaje.

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objetivo descrever a maneira como cidadãos brasileiros estão aumentando o interesse pela língua espanhola em consequência da forte presença de migrantes hispanofalantes em escolas de Roraima, após a migração de crise dos venezuelanos. Com uma abordagem qualitativa, através de análises de comentários de professores participantes de um curso de Espanhol, foi possível concluir que: o fenômeno da translíngua enriquece os repertórios lingüísticos tanto de venezuelanos como de brasileiros que estão em constante convivência dentro e fora das instituições escolares; o atual contexto superdiverso do estado começa a mostrar uma sociedade que atravessa as fronteiras lingüístico-culturais, incentivando novas políticas lingüísticas de valorização do plurilingüismo.

**Palavras-chave:** Superdiversidade; Língua espanhola; Translíngua.

### 1. INTRODUCCIÓN

Roraima es un estado que marca frontera con dos países de lenguas diferentes: de un lado la República Cooperativa de Guyana, y del otro, la República Bolivariana de Venezuela. Eso significa que escuchar inglés y español en esa región es algo normal, sin embargo, las dos son consideradas lenguas minoritarias<sup>2</sup>, junto con las diversas lenguas indígenas aún habladas por parte de la gran población indígena que habita el estado. No obstante, cuando además de la realidad fronteriza se suma el contexto de una migración forzada de personas en busca de sobrevivencia, el contexto lingüístico cambia.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada (UFMG). Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

<sup>2</sup> No apenas política, sino también cuantitativamente hablando.

En ese sentido, describimos el escenario lingüístico que se presenta en el contexto superdiverso (VERTOVEC, 2007) del estado Roraima, con el objetivo de reflexionar sobre la manera como ciudadanos brasileños están aumentando el interés por la lengua española luego de la llegada de gran cantidad de migrantes de origen hispanohablantes. Para ello, buscamos responder algunas preguntas en esta investigación: ¿de qué manera el uso de la lengua española ha ganado fuerza en Roraima? ¿Cómo aparece el translenguaje en tal contexto?

Translenguaje y superdiversidad son temas relativamente nuevos en investigaciones realizadas en el norte de Brasil, aún más cuando involucran la migración de ciudadanos en situación de vulnerabilidad social. Todo eso en una discusión relacionada al uso de la lengua española se transforma en un escenario diferente y complejo para una población pequeña como la de Roraima, con poco más de 630 mil habitantes, según estimativa del IBGE<sup>3</sup> (2020).

De acuerdo con datos de la Policía Federal de Brasil, del año 2016 al 2019, entraron al país más de 650 mil venezolanos, o sea, un número superior a la cantidad de habitantes de Roraima. Sin embargo, no todos se quedaron en el estado, más de 260 mil salieron del país, bien sea por otra frontera terrestre o por vuelos internacionales. Sin contar que muchos de esos migrantes tienen como destino otros estados brasileños, además de los que fueron enviados a otras ciudades por la Operação Acolhida<sup>4</sup>, del Gobierno Nacional, y por Organizaciones no Gubernamentales dedicadas a la ayuda humanitaria de personas en condiciones de vulnerabilidad social. Por lo tanto, ese número de entradas contabilizadas por la Policía Federal muestra la cantidad de extranjeros que pasó por Roraima; y por ser la puerta de entrada para esas personas, el estado ha sufrido varios cambios en el ámbito lingüístico-cultural, como discutiremos más adelante.

Este trabajo es importante en la región de frontera entre Brasil y Venezuela por el destaque que representa para la Lingüística Aplicada, en sus investigaciones sobre contextos de frontera y migración (CAVALCANTI, 1999; 2013), así como los debates relativos a la educación lingüística y las nuevas epistemologías en perspectiva decolonial.

Esta investigación es cualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), con investigación bibliográfica, observación participativa en un curso de español destinado a profesores brasileños en Roraima, y análisis de comentarios realizados por los participantes del curso en la plataforma utilizada para las clases virtuales.

<sup>3</sup> Es el estado con la menor población del país, cuyo crecimiento está en auge gracias a los hijos de inmigrantes venezolanos que nacen diariamente en la única maternidad pública de Roraima. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr/.html?>

<sup>4</sup> Fue creada por el gobierno de Brasil el 2018, en conjunto con la ONU y otras organizaciones. Es comandada por el Ejército brasileño, con el objetivo de organizar la logística de acogida humanitaria a ciudadanos extranjeros que llegan a Brasil sin condiciones económicas y sociales.

Luego de esta introducción, el próximo tópico presenta la concepción de lengua como invención, bien como la noción de translenguaje y translenguaje. En la tercera parte del texto, es presentado el concepto de superdiversidad y relacionado al actual escenario migratorio de Roraima. Por último, se traza la discusión a partir de los comentarios publicados por diversos profesores participantes del curso de español. Luego, es retomada la discusión general con algunas palabras finales.

## 2. ENTRE LENGUAS Y SIN FRONTERAS

Para Makoni y Pennycook (2007, p.1) las lenguas son concepciones de lenguacidad y los metalenguajes usados para describirlos son invenciones. Siguiendo el mismo pensamiento, Oliveira y Nascimento (2017, p. 256) explican que: “[...] a invenção das línguas tem papel fundamental na essencialização dos sujeitos, que passam a ter uma identidade fixa determinada, por exemplo, pela naturalização da tríade ‘um povo-um território-uma língua’[...]”<sup>5</sup>. Es decir, por cada lengua inventada surgió también la invención de una identidad determinada de acuerdo con el territorio al cual hace parte su población. Por ejemplo, por una persona ser colombiana debe hablar español y pertenecer a la “identidad” de su pueblo, con sus características fijas. No podría entonces hablar una lengua diferente, que podría ser lengua materna de sus padres, o sea, una lengua de herencia, ya que en el país hay un idioma oficial y ese sería el único válido legalmente.

Lo mismo se aplica a los ‘brasileños venezolanos’, término creado por Zambrano (2016) para nombrar a los ciudadanos brasileños de nacimiento, hijos de venezolanos, que transitan en la región fronteriza. Según la investigación, los niños que estudiaban del lado brasileño de la frontera eran, generalmente, obligados a hablar solo portugués en clases, con la justificativa que estaban en Brasil y eran brasileños.

Para romper con ese tipo de generalización, Mignolo (2013) afirma que el uso del *bi* o *plurilinguajeo* se refiere a la ruptura del proceso global entre historias locales y diseños globales, entre ‘mundialización’ y globalización. Lo que quiere decir el autor citado es que cada lugar tiene sus propias realidades que no deben ser analizadas de forma global, siguiendo así, la noción de lengua como práctica social, histórica y localmente situada. Por lo tanto, Mignolo llama de

---

<sup>5</sup> “[...] la invención de las lenguas tiene papel fundamental en la esencialización de los sujetos, que pasan a tener una identidad fija determinada, por ejemplo, por la naturalización de la tríada ‘un pueblo-un territorio-una lengua’(...)”

bilenguaje al uso de dos lenguas, y hace una crítica a la idea de civilización dependiente de una supuesta pureza al uso monolítico de una lengua colonial y nacional.

Para Mignolo (2013), el lenguaje se esconde tras la forma estructural de la lengua y coloca el bilenguaje como condición fundamental del pensamiento fronterizo, siempre abierto a un imaginario poscolonial, que deja a un lado la triada pueblo/territorio/lengua. De esa manera, nace el *pensar entre lenguas*, sin barreras de estructuras lingüísticas oficiales, que proporciona la libertad para translenguajar. En ese sentido, Oliveira y Nascimento (2017, p. 260) destacan la necesidad de ver el translenguaje como una epistemología de pensar entre lenguas a partir de los márgenes; considerando una ‘alternativa para *desinventar* y reconstruir las lenguas’, de manera fluida y sin generalizaciones (OLIVEIRA; NASCIMENTO, p. 260). Para dichos autores, el translenguaje podría ser utilizado como estrategia de negociación en relaciones interculturales formadas por repertorios lingüísticos diversificados y heterogéneos, justamente como los repertorios lingüísticos de Roraima.

En ese mismo contexto surge el concepto de Translenguaje. Como afirman Garcia y Leiva (2014), las prácticas de translenguaje usan el repertorio lingüístico de forma flexible, con el objetivo de hacer sentido de los mundos de los participantes del discurso, al momento que se ajustan a situaciones comunicativas. Así, de acuerdo con Santos (2017, p. 534), las diferencias de los sujetos bilingües son entendidas como “una riqueza translingüística y transcultural”. O sea, el translenguaje debe ser visto como algo positivo y no como un problema.

Sin embargo, por ser una práctica de lenguaje compleja, el translenguaje es normalmente visto como deficiencia. Como resaltado por Cavalcanti (2013), el translenguaje puede ser desprestigiado y sus hablantes pueden sufrir preconceptos. La autora afirma que en el abordaje translingüístico, todas las variedades, incluyendo las nativas, están en constante desarrollo y abiertas a la reconstitución en prácticas sociales situadas, o sea, de acuerdo a su contexto local. De tal manera, las personas adoptan estrategias de negociación para mantener sus diferencias y obtener una comunicación efectiva.

Pese a ser algo positivo, el translenguaje tiende a ser desprestigiado por la sociedad y dejado a un lado políticamente; sin embargo, debemos valorar el uso creativo de las lenguas en contacto y los nuevos significados que surgen al translenguajar. Como afirma Mignolo (2013), es necesario exaltar el amor bilenguajeante, el amor por la lengua que surge desde y en las periferias lingüísticas, a través de experiencias transnacionales, en este caso, transfronterizas también.

En el nuevo contexto sociolingüístico del estado Roraima aparece el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013) no apenas de venezolanos hablando una mezcla de portugués con español, también los brasileños usando, de una forma creativa, préstamos lingüísticos del español

venezolano. Frases como: “Vem cá *mira*”<sup>6</sup>, cuando un brasileño llama a un venezolano; también es común escuchar: “que te pasa?” o “qué pasó?”, tan usado por los venezolanos.

Otra forma de saludar que se ha vuelto común en Roraima es: “Buenas!”, muy usado por venezolanos para decir buenos días, buenas tardes o buenas noches, resumen a “buenas”; por diversas veces, en observaciones del cotidiano roraimense, ha sido posible escuchar a brasileños usando esa frase al llegar a un determinado lugar, y son personas que no tienen relaciones de parentesco con venezolanos, apenas el contacto social en este nuevo escenario lingüístico del estado. Son expresiones comunes entre brasileños que conviven diariamente con venezolanos y que, antes de la migración forzada para Brasil eran normales apenas en las pequeñas ciudades gemelas, Pacaraima y Santa Elena de Uairén. Por todo eso, concordamos con las palabras de Maher (2013, p. 132), cuando afirma que: “as línguas minoritárias brasileiras, com frequência, insistem em dizer ‘Presente!’ também no interior da própria língua nacional”<sup>7</sup>.

### 3. SUPERDIVERSIDAD AUMENTANDO EN RORAIMA

El término *superdiversidad* se dio a conocer por Vertovec (2007), conceptualizado como una transformadora *diversificación de la diversidad*; no apenas referente a más etnias y países de origen, mas también en términos de multiplicación de variables significativas que afectan donde, como y con quien las personas conviven. Esas variables adicionales incluyen la migración y los diferentes derechos o restricciones a ella asociados. Como las experiencias divergentes en el mercado de trabajo, los perfiles de género y edad específicos, los patrones de distribución espacial y las variadas reacciones locales por parte de prestadores de servicio y residentes. La convivencia de todos esos factores forman la noción de superdiversidad.

Por lo tanto, Roraima está inmerso en un contexto superdiverso (VERTOVEC, 2007) gracias a la mezcla de lenguas, razas, nacionalidades, culturas, identidades y clases sociales diferentes. Es un estado compuesto por migrantes de diversas regiones de Brasil, con más de 10 etnias indígenas en 32 reservas legalizadas, con dimensiones geográficas de dos fronteras internacionales de lenguas diferentes y, actualmente, receptor de gran cantidad de migrantes

---

<sup>6</sup> Los roraimenses suelen llamar a los venezolanos de “mira”, por ser una palabra muy usada en Venezuela para llamar la atención al hablar. Ver más sobre casos de préstamos lingüísticos en la región fronteriza Brasil/Venezuela en Zambrano (2017).

<sup>7</sup> “Las lenguas minoritarias brasileñas, con frecuencia, insisten en decir ‘Presente!’ también en el interior de la propia lengua nacional”.

extranjeros que, además de la lengua oficial española, traen lenguas indígenas y la lengua de señas venezolana (MESQUITA, 2020). Al atravesar la línea política que delimita la frontera, los migrantes traen saberes que ultrapasan esos límites divisorios, representados en la siguiente imagen:

### Imagen 1 - Marco fronterizo



Fuente: ABC mundo

Entre los migrantes venezolanos existen diversos niveles de escolaridad, variaciones lingüísticas y multiculturalismo. De acuerdo con el perfil sociodemográfico laboral de los venezolanos en Boa Vista (SIMÕES; SILVA; OLIVEIRA, 2017), 72 % de los entrevistados para dicho perfil tenían entre 20 y 39 años, siendo 53,8 % hombres y solteros, provenientes de 5 estados venezolanos: Bolívar (de frontera con Brasil), Monagas, Anzoátegui, Carabobo y Distrito Federal (Caracas). Con relación al nivel de escolaridad, el estudio destacó que 31,9 % poseen algún título universitario, siendo 3,5 % a nivel de posgrado. El 30,5% de los entrevistados afirmaron que habían concluido el bachillerato y, el 22 % no concluyeron bachillerato o poseían apenas la educación primaria, con algunos analfabetos en ese porcentaje.

Es importante aclarar que en los últimos tres años ha llegado un número mayor de migrantes, como muestra el monitoreo del flujo migratorio de venezolanos en Roraima (OIM,

2019), realizado por la Agencia de las Naciones Unidas para Migraciones<sup>8</sup>, cuyas entrevistas fueron en abril del 2019, en 14 municipios del estado. Los números referentes a hombres y mujeres son parecidos al perfil presentado en el 2017 (SIMÕES, 2017), sin embargo, el nuevo estudio muestra que 53% de los acompañantes de los entrevistados son menores de 18 años. Esa expresiva cantidad de niños y adolescentes de origen venezolano ha cambiado la realidad lingüístico-cultural de las instituciones escolares de Roraima. Como destacado en Zambrano (2020), en el 2020, 14% de los alumnos de la Red Municipal de Enseñanza de Boa Vista, capital de Roraima, eran migrantes de Venezuela (entre indígenas y criollos). En la ciudad fronteriza, Pacaraima, el número es aún mayor, llegando a 48% ese mismo año.

Tal escenario sugiere un lugar sin fronteras lingüísticas, que viva entre lenguas, por medio del amor bilenguajeante (MIGNOLO, 2013). A través del pensamiento fronterizo propuesto por el semiólogo argentino Walter Mignolo, defendemos una convivencia sin amarras coloniales, donde no haya un pueblo considerado superior a otro y mucho menos una lengua de mayor prestigio social. Así, esperamos superar el sistema ideológico de la colonialidad<sup>9</sup> (GÓMEZ-QUINTERO, 2010), como forma de valorar los saberes culturales y lingüísticos de todos los que hacen vida en Roraima, para que toda esa riqueza sea aprovechada en los diversos segmentos de la sociedad, sea en la salud, la economía, y principalmente en la educación, como discutimos a continuación.

#### 4. TRANSLINGÜAJEANDO EN UN CURSO DE ESPAÑOL

El debate realizado a continuación parte de análisis de comentarios publicados por profesores de diversas áreas del conocimiento, que participaron de un curso de Español ofrecido por la Universidad del Estado Roraima (UERR) el año 2021. La propuesta visaba proporcionar debates teóricos y clases prácticas para facilitar la interacción entre alumnos y profesores en situaciones de comunicación del cotidiano escolar roraimense, proponiendo el uso de la lengua española y/o de prácticas de translenguaje (CANAGARAJAH, 2013).

---

<sup>8</sup> Disponible en <https://r4v.info/es/documents/download/71260>

<sup>9</sup> Nos unimos a la perspectiva decolonial propuesta por el grupo Modernidad/Colonialidad formado por Catherine Walsh, Anibal Quijano, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, entre otros nombres importantes de esa línea teórica. Tales estudiosos nos hacen pensar sobre las herencias de la colonialidad en nuestras formas de ser, estar, pensar y actuar, bien como de nuestra relación con el mundo, llevando en consideración razas, etnias, clases sociales, conocimientos y poder.

Las clases fueron dictadas en español y también en portugués, de acuerdo con el tema y la necesidad del momento. Los alumnos tenían libertad para expresarse en cualquier idioma y eran incentivados a usar las dos lenguas, de forma libre y creativa. A través de textos sobre plurilingüismo, interculturalidad y ambientes escolares superdiversos, fueron generados debates y actividades para que los profesores pudieran relacionar la teoría a la práctica real de cada profesional. El siguiente comentario, publicado en la plataforma utilizada para el curso, deja clara la reflexión de uno de los participantes con relación al uso de diversas lenguas:

**FIGURA 1-** Comentario sobre artículo

¡Hola para todos! El artículo denota la visión dominante de la cultura monolingüística en Brasil. Sin embargo, entiendo que esta realidad ya está en evidente transformación, tanto con el reconocimiento de la Lengua de Signos Brasileña como lengua oficial de Brasil como con la práctica de nuevas lenguas como el español que ejercen los venezolanos que emigraron a Brasil, es un aspecto afirmativo de la cultura brasileña.

---

Fuente: Aula virtual

El comentario destaca el uso de la lengua española como una nueva práctica que, junto con la lengua portuguesa y la lengua de signos de Brasil, reafirman la diversidad cultural del país. Esto quiere decir que el participante del curso demuestra los puntos positivos de esa diversidad lingüística, dejando a un lado el mito del monolingüismo. Al distanciarse de la lógica del monolingüismo y ofrecer subsidios teóricos y prácticos para respetar y visibilizar los derechos de individuos históricamente marginalizados, el curso dictado por la UERR pasa a ser una acción de política lingüística en favor del plurilingüismo.

Cuando el tema de la clase fue la migración y las diversas culturas que transitan en Roraima, muchos docentes participantes del curso se mostraron favorables a la llegada de los venezolanos, como demuestra la figura 2:

**FIGURA 2 -** La migración en Boa Vista

Siempre es bueno reflexionar sobre la migración. En la ciudad de Boa Vista, la migración venezolana ha sido positiva en algunos aspectos, como la integración de nuevas culturas e incluso el desarrollo económico, ya que los trabajos no ocupados por brasileños hasta hace unos años fueron aceptados por muchos inmigrantes.

16 de jun.

La presencia de estudiantes inmigrantes de diferentes nacionalidades da como resultado la composición de ambientes pluriétnicos, multilingües y multiculturales, exigiendo cambios en el rol social de las escuelas, que históricamente tuvieron la función de difundir la lengua oficial y contribuir a la constitución de una identidad nacional, necesaria condiciones para asegurar la cohesión de los estados nacionales modernos.

16 de jun.

Considerando las condiciones desfavorables que impone el momento histórico, es fundamental reconocer la importancia de la gestión democrática y la participación colectiva como formas de resistencia, necesarias para el fortalecimiento de una escuela que, sin negar la existencia de conflictos y contradicciones, busca mantenerse en un movimiento permanente de reflexión y transformación para la realización de la educación como derecho universal, sin tener que renunciar o excluir las diferencias, la alteridad, condición fundamental para la preservación de la humanidad y la ciudadanía.

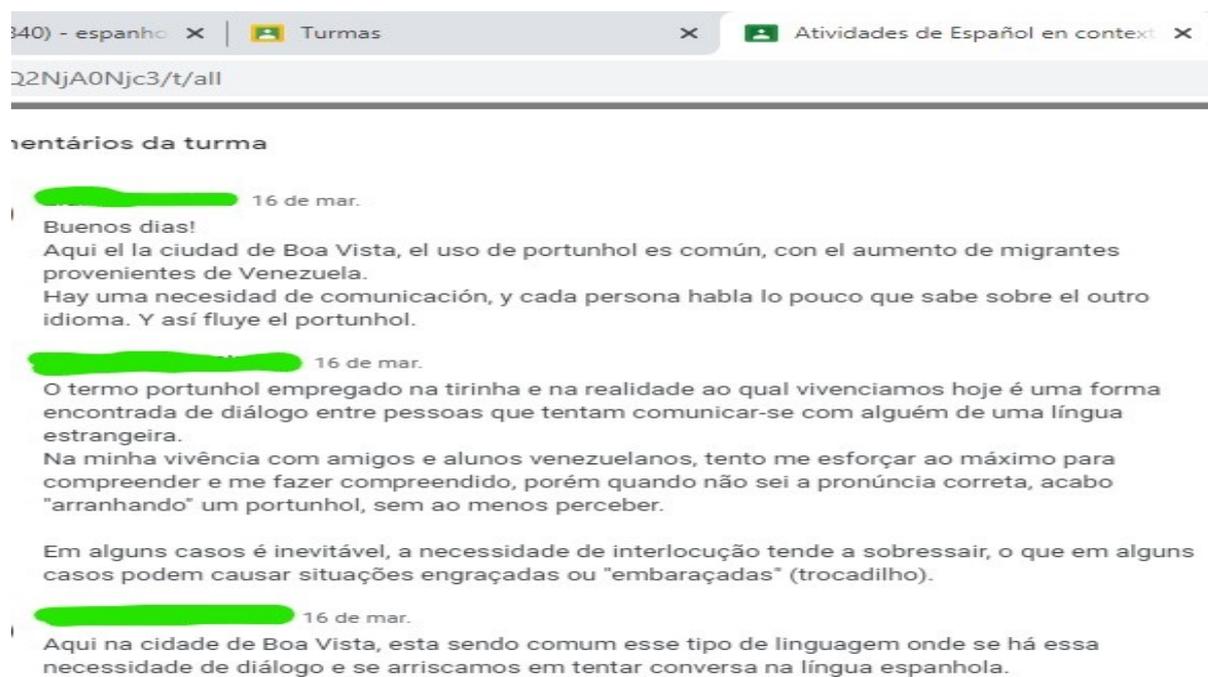
Fuente: aula virtual

En el primer comentario, la migración venezolana es destacada como algo positivo, principalmente para la cultura y la economía. El segundo comentario exalta la presencia de estudiantes de diversas nacionalidades como afirmación del multilingüismo y de la multiculturalidad, dejando claro que la escuela debe adaptarse a esa nueva realidad que se distancia cada vez más de la homogeneidad de los Estados Nacionales. Tal comentario está en consonancia con Oliveira y Nascimento (2017), cuando critican la esencialización de los sujetos con supuesta identidad fija, naturalizada por la tríada “un pueblo, un territorio, una lengua”.

El último comentario de la figura 2 destaca la necesidad de fortalecer la escuela como institución democrática, que demuestre resistencia y no excluya las diferencias. En este caso, diferencias lingüístico-culturales cada vez más marcantes dentro de la superdiversidad de Roraima. Para conseguir eso, es necesario acabar con el uso monolítico de una lengua colonial y nacional (MIGNOLO, 2013).

Sobre el translenguaje, varios comentarios fueron realizados en el sentido de afirmar que esas prácticas ya hacen parte del contexto cotidiano de Roraima, debido, principalmente, a la necesidad de comunicación entre venezolanos y brasileños, como es posible observar a continuación:

FIGURA 3 - Portuñol en Roraima

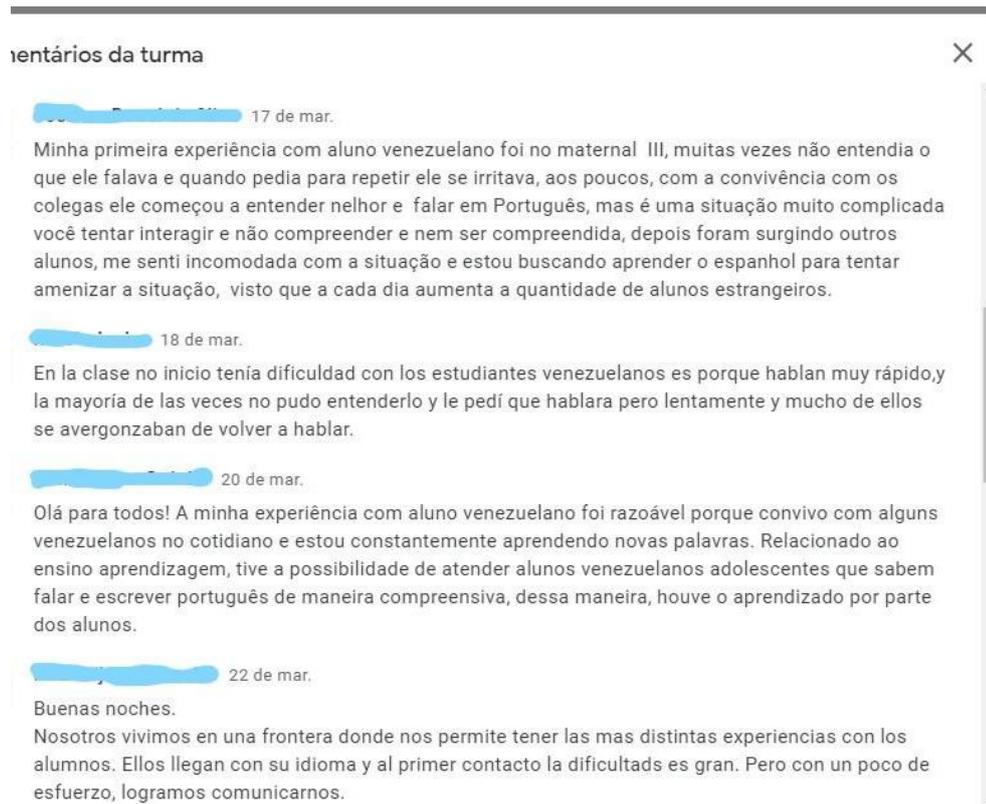


Fuente: aula virtual

Los propios comentarios son una muestra del translenguaje practicado por profesores en el curso de español, que usan todos sus repertorios lingüísticos para comunicarse de manera que haga sentido en sus mundos. Estos docentes usan la palabra “Portuñol” por ser la más conocida popularmente, sin embargo, en este trabajo no es visto como simple mezcla de lenguas, entendemos el fenómeno del translenguaje como suma de repertorios lingüísticos através del uso flexible de tales repertorios en determinada situación comunicativa (GARCIA, LEIVA, 2014).

Tal como destacado en el segundo comentario, el translenguaje fluye de manera natural debido a la necesidad de comunicación. Los sujetos usan todos los repertorios lingüísticos que poseen de una forma creativa, como el docente afirmó en su publicación: “sem ao menos perceber”.

Esa necesidad de comunicación en lengua española o através del “portuñol” está cada vez más presente en las instituciones escolares de Roraima, en consecuencia del gran número de alumnos venezolanos estudiando en la red pública del estado. Por tal motivo, uno de los asuntos más destacados fue la dificultad enfrenada por los profesores al recibir alumnos hispanohablantes en sus respectivas aulas, como narran algunos docentes participantes del curso de español:

**FIGURA 4-** Dificultades en las escuelas

Fuente: aula virtual

Como demuestran las palabras de la primera parte, fue a partir de la falta de comunicación y la incomodidad en clases que dicha profesora buscó aprender la lengua española, para así poder entender mejor sus alumnos. Otro profesor afirmó que al pedir que los alumnos repitan lo que dicen, muchos sienten vergüenza y no quieren hablar nuevamente, lo que dificulta la comunicación. El tercer comentario demuestra que ese profesional ha tenido experiencias positivas con alumnos venezolanos, en virtud de ya tener contacto con muchas personas hispanohablantes y conocer varias palabras; así, el conocimiento básico de la lengua española, por parte del profesor, facilita la convivencia escolar y el aprendizaje de los alumnos. De tal manera, es necesario incentivar el plurilingüismo en las instituciones escolares, huyendo de pensamientos colonizadores de superioridad y exigencia de la lengua nacional y oficial.

## PARA FINALIZAR

Todos los educadores deberían seguir el ejemplo de estos profesionales que buscan aprendizaje de nuevas lenguas con el objetivo de ejercer mejor su trabajo. En este caso, es evidente

el aumento del interés por la lengua española en el contexto escolar roraimense. De la misma forma, el translenguaje está presente en las calles de la ciudad y en las diversas escuelas del estado, a través de un esfuerzo mutuo de brasileños y de venezolanos, poniendo en práctica todos sus repertorios lingüísticos.

Tales prácticas del translenguaje en Roraima siguen el *pensamiento fronterizo* sin amarras coloniales (MIGNOLO, 2013); superan el sistema ideológico de la colonialidad, en todas las áreas, principalmente en la educación; y dan valor a los saberes culturales y lingüísticos de todos los que hacen vida en el estado - incentivando nuevas política lingüísticas a favor del plurilingüismo.

## Referencias

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15, n.spe, p.385-417,1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt) Acceso el: 02 jul. 2019.

CAVALCANTI, M. C. Educação lingüística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L.P. (org.) **Lingüística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

GARCIA, O., WEI, Li. **Translanguaging**. Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GÓMEZ-QUINTERO, J. D. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **El Ágora USB**, Medellín, n. 1, v. 10, p. 87-105, enero-junio 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642109>. Acceso el: 31 marzo 2021.

IBGE. **População de Roraima**. Disponible em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama> Acceso el: 01 abril 2020.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas lingüísticas e línguas minoritárias o Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs). **Política e políticas lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007. p.1-41.

MESQUITA, R. “Diaria o fixo”: fotografias sociolingüísticas de Boa Vista – Roraima e as novas perspectivas para as pesquisas do contato lingüístico na fronteira. In: CRUZ, A.; ALEIXO, F. (orgs). **Roraima entre línguas: contatos lingüísticos no universo da tríplice fronteira do extremo norte brasileiro**. Boa Vista, RR: Editora UFRR, 2020. p. 17-47.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Princenton University Press, 2013.

OLIVEIRA, D. P; NASCIMENTO, A. M. Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. **Revista A cor das letras**. Feira de Santana, v. 18, n.3, p. 254-266, set-dez, 2017. Disponible en: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1892>. Acceso el: 10 ene. 2021.

SANTOS, M. E. P. “**Portunhol Selvagem**”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017. Disponible en: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/45/diversa1.pdf>. Acceso el: 20 feb. 2021.

SIMÕES, G. F; SILVA, L. C.; OLIVEIRA, A. T. R. Perfil sociodemográfico e laboral dos venezuelanos em Boa Vista. In: SIMÕES, G. F (org). **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017. Disponible en: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoesobmigra/Perfil\\_Sociodemografico\\_e\\_laboral\\_venezuelanos\\_Brasil.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoesobmigra/Perfil_Sociodemografico_e_laboral_venezuelanos_Brasil.pdf). Acceso el: 15 abril 2020.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. In *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 30 No. 6 November 2007, p. 1024-1054. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>. Acceso el: 18 agos. 2020.

ZAMBRANO, C. E. G. **O bilinguismo no entre lugar de crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, RR, 2016.

ZAMBRANO, C. E. G.. Español como lengua de migración en Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 01. Disponible en: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72670>. Acceso el: 05 ene. 2021.

**Autoria e Literatura no ensino e aprendizagem de língua materna: cisões?**  
**Authorship and Literature in mother tongue teaching and learning: splits?**

Natália Moraes Cardoso (Universidade Federal do Pará)<sup>1\*</sup>

**RESUMO:** Neste texto, o objetivo é analisar como ocorre a apropriação dos conceitos de autoria e de literatura em pesquisas da área do ensino e aprendizagem de leitura e escrita e de ensino de literatura. O estudo desenvolve-se dentro do percurso de construção de uma tese, na qual o objeto de estudo é a escrita de literatura por membros da comunidade escolar de uma instituição pública municipal em Cametá, nordeste paraense. Para embasar teoricamente a pesquisa, mobilizamos apontamentos de Eco (2005), Geraldí (2006) e Larrosa (2017). Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como de natureza básica, do tipo descritivo-explicativa, cuja abordagem se pretende quali-quantitativa. Do ponto de vista do procedimento de coleta do *corpus* este constitui-se como bibliográfico, pois está composto por treze pesquisas acadêmicas, das quais selecionamos duas para compor os dados da presente análise. A pesquisa demonstrou, preliminarmente, que duas tendências relacionadas a autoria e a literatura no ensino e aprendizagem de língua materna vêm criando cisões teórico-metodológicas que impõem à linguagem características técnicas de padronização, o que pode indicar, nas palavras de Larrosa (2017), a geração de um “código estúpido”.

**Palavras-chave:** Autoria; Literatura; Ensino.

**ABSTRACT:** In this text, the objective is to analyze how the appropriation of the concepts of authorship and literature occurs in research in the area of teaching and learning of reading and writing and teaching literature. The study is developed within the course of construction of a thesis, in which the object of study is the writing of literature by members of the school community of a municipal public institution in Cametá, northeast of Pará. To theoretically support the research, we mobilized notes from Eco (2005), Geraldí (2006) and Larrosa (2017). Methodologically, the research is characterized as of a basic nature, of the descriptive-explanatory type, whose approach is intended to be qualitative-quantitative. From the point of view of the corpus collection procedure, this is bibliographic, as it is composed of thirteen academic researches, of which we selected two to compose the data of the present analysis. The research showed, preliminarily, that two trends related to authorship and literature in the teaching and learning of the mother tongue have been creating theoretical-methodological splits that impose technical characteristics of standardization on language, which may indicate, in the words of Larrosa (2017), the generation of a “stupid code”.

**Keywords:** Authorship; literature; teaching.

## 1. Considerações Iniciais

Seres de planetas  
Os seres dos planetas  
Viajam em diferentes cometas.

---

<sup>1\*</sup> Mestra em Letras (ProfLetras-UFPA). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Professora de Língua portuguesa da educação básica do município de Cametá, nordeste do Pará. [natalia.cardoso@cameta.ufpa.br](mailto:natalia.cardoso@cameta.ufpa.br). Orientador: Thomas Massao Fairchild.

Mercúrio, é mercuriano.  
 Marte, é marciano.  
 Urano, é uriano.  
 Netuno, é neturiano.  
 Saturno, é saturniano.  
 Plutão, é plutoriano.  
 Júpiter, é jupiteriano.  
 A imaginação corre solta.  
 E a terra,  
 é terráqueo ou terrorista?  
 (GERALDI, 2006, p. 84-85)

“Seres de planetas” é um pequeno poema do menino Paulo Eduardo de Oliveira Berni, de dez anos, que lemos no capítulo *A leitura em momentos de crise social*. Nesse capítulo, Geraldi (2006) articula três formas de manifestação da crise brasileira contemporânea. Valer-nos-emos da primeira que está relacionada ao escrito do garoto Paulo. Explicando a situação em que o escrito lhe chegou às mãos e a expectativa do menino pelo resultado da leitura, ele diz: “Quando percebeu que terminei a leitura, sapecou: ‘Tio, tenho futuro?’ e imediatamente me explicou: Eu quero ser poeta e jogador de futebol para viver...” (GERALDI, 2006, p. 84). A respeito desse episódio, o autor tece seu primeiro argumento relacionado ao momento de crise que evidencia a negação da possibilidade de que um leitor como Paulo Eduardo, pertencente à classe social menos favorecida, se construa também como autor. Geraldi cita Schwartz (1987), para apontar o fato de que essa impossibilidade

[...] não resulta nem de uma falta de competência nacional nem do fato de irmos construindo nossa cultura a partir de modelos europeus ou americanos, mas do fato de a elite nacional com acesso aos bens culturais – e isto inclui a produção da cultura – ter de conciliar moralmente as vantagens de um modelo econômico e de exploração anacrônico e que a beneficia, segregando a maior parte da população brasileira do universo da cultura contemporânea (GERALDI, 2006, p. 86).

Ao expor essa realidade, que explicitamente obriga o menino poeta a ter que ser jogador de futebol para viver, devido ao seu inconsciente reconhecimento da desigualdade que o cerca, Geraldi (2006) convoca a nós, professores de língua materna, a não desconsiderarmos os contextos de luta dessas classes, que também são nossos, e menos ainda, excluir seus horizontes de realização pessoal, pois “As utopias, socialmente construídas, mobilizam o desejo individual e o desejo nos leva a agir” (GERALDI, 2006, p. 85).

Tanto a assertiva do autor como o episódio do menino escritor nos levam a problematizar o acesso aos meios de produção. Percebe-se uma disparidade, pois se por um lado temos a “literatura já escrita” como um produto legítimo do trabalho de gerações que escreveram, por outro ainda são restritas as condições para escrever, publicar-se e ser lido, por exemplo. Nossa argumentação é em

prol da possibilidade de a escola assumir uma parte dessa responsabilidade com o intuito de “equalizar” ou reduzir essas diferenças no que tange ao acesso aos meios de produção da literatura, que sabemos não são distribuídos igualitariamente na sociedade. Essa disparidade de acesso aponta a literatura como um bem que, via de regra, se apresenta como algo mais ligado ao domínio da leitura, algo que deve/pode ser lido, não algo que por nós ainda possa ser escrito.

Nesse sentido, argumentamos que quando se produzem cisões na sala de aula de língua materna quanto ao trato com a autoria, estamos cada vez mais distanciando os estudantes da experiência autoral e, conseqüentemente, da literatura. É por isso que, neste trabalho, pretendemos problematizar uma aparente distribuição desigual de conceitos de autoria nas práticas escolares. Para tanto, apresentamos uma reflexão sobre como a autoria é apropriada no contexto escolar. Fazemos isso por meio da exposição de duas situações relacionadas ao conceito de autoria, em seguida, apresentamos nossa investigação sobre o que chamamos de “cisões teórico-metodológicas” presentes em pesquisas acadêmicas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e de ensino de literatura.

## **2. A autoria na prática escolar: problematizações**

Acerca da disparidade sobre o conceito de autoria levantamos duas situações e as exemplificamos a partir da leitura de cada uma delas. A primeira refere-se a observações realizadas no livro didático<sup>2</sup> que foi enviado para a escola em que trabalhamos para ser utilizado no período de 2020-2023. Cabe ressaltar que essa escola é uma instituição pública localizada em uma das áreas periféricas da Cidade de Cametá, nordeste paraense, que atende em sua maioria a um público composto por crianças e adolescentes do bairro e de loteamentos localizados próximos à escola, cuja realidade econômica é bastante fragilizada, o que incide diretamente no âmbito social.

Tomamos a primeira unidade do livro do 6º ano intitulada “Ser e descobrir-se” em seu segundo capítulo “Aprendendo a ser poeta”, onde temos uma sequência de atividades que culminam com a proposta de produção de um poema. Há três encaminhamentos possíveis para a escrita: o primeiro apresenta uma imagem e pede que os alunos escrevam um poema a partir da imagem; o segundo solicita que os alunos escolham substantivos e adjetivos a partir de palavras geradoras e escrevam um poema com essas palavras; e o terceiro orienta a produção de um poema visual que

---

<sup>2</sup>OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Aparecida Melo. Tecendo linguagens: língua portuguesa 6º ano. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2018.

mostre a combinação entre palavras e imagens, e em seguida apresenta os critérios para a avaliação do texto.

Chama-nos a atenção nessas propostas a grade de critérios de avaliação que os textos dos estudantes precisam ser submetidos itens como: adequação ao tema, recursos linguísticos característicos do gênero, estrutura e adequação à norma são alguns dos critérios que compõem a grade. Em contrapartida, o mesmo capítulo traz fragmentos de textos de autores como Carlos Drummond de Andrade, Pedro Bandeira e Tatiana Belinky, que são apresentados aos estudantes como modelos representativos do gênero poema e, conseqüentemente, apresentam a figura do autor como pertencente a uma exterioridade sempre inalcançável e, por isso, autorizada pela crítica e pela tradição escolar.

Na primeira situação descrita – encaminhamentos para a escrita e avaliação dos textos – nota-se que quando se trata da autoria do aluno a questão gira em torno de se adequá-la a um padrão que pode ser de verificação se ele empregou no texto marcas linguísticas específicas do gênero em estudo. Já na segunda – apresentação dos autores – observamos que quando se fala da autoria do autor literário, vê-se que se trata de uma questão de aceitação da individualidade do autor e não de adequação.

Em época e contexto diferentes referenciamos uma situação que, não idêntica à exposta anteriormente relacionada ao livro didático, nos dá de alguma forma pistas do porquê desse tipo de separação. É uma situação vivida pelo personagem de *A misteriosa chama da rainha Loana*, de Umberto Eco. Na história, Giambattista Bodoni, é Yambo, um comerciante de livros, que no início do romance em acidente pouco explicado, perde uma parte de sua memória, a chamada memória subjetiva, àquela relacionada aos acontecimentos pessoais da sua vida, permanecendo intacta sua memória coletiva, àquela referente ao conhecimento, à cultura disponível nos milhares de livros que leu, pois além de vender livros Yambo também era um exímio leitor.

O romance como um todo, ambientado em Milão, na Itália, mais especificamente em uma casa de campo localizada em Solara lugar onde Yambo viveu a infância, gira em torno de uma busca incessante do personagem por recuperar as memórias de vida, que tanta falta lhe fazem. O episódio que nos toca comentar é o seguinte: em uma de suas empreitadas, buscando lembrar o que estava encoberto pela névoa de sua memória, o livreiro encontrou em uma das diversas caixas escondidas no sótão de Solara, seu livro da primeira série no qual ele observa que nas primeiras páginas, a lição sobre o alfabeto era ensinada ao som de “*Eia, Eia, Alalá!*”, hino que regia o exército dos *Balilla* – os meninos de hoje, soldados de amanhã – e que também havia uma imagem desses meninos soldados que ilustravam lições como a do: *gl* (lh), na qual haviam palavras como: *gagliardetto, battaglia, metralia* (galhardete, batalha, metralha, respectivamente).

Perante aquelas páginas, a preocupação de Yambo era saber se ele desfilava de uniforme pelas ruas da cidade ou se entoava com o entusiasmo de um Balilla os hinos exaltando o *Duce* e o Fascismo, enfim, aquele achado presente no livro didático mostrava para Yambo um mundo dominado ideologicamente pela propaganda fascista. Um mundo que explicitamente separava produtores e consumidores e, conseqüentemente, direcionava os produtos mais adequados ideologicamente a cada público. Evocamos esse episódio vivido por Yambo para chamar a atenção para o fato de que embora não estejamos vivendo explicitamente sob a égide de um regime totalitário, como o do Yambo, há indícios como o observado no livro didático utilizado em 2021, que os lugares de produtos e consumidores continuam ideologicamente marcados e separados.

### 3. Investigando cisões em pesquisas acadêmicas

Levamos como hipótese que essa cisão pode ser observada também na produção acadêmica voltada ao ensino da leitura e da escrita, e possivelmente indica uma assimetria na organização do acesso aos saberes, com a escola focando na formação e preservação de um público leitor para a literatura enquanto a formação dos escritores se dá em outras instâncias. No intuito de investigar essa problemática realizamos uma busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>. Nela, foram encontrados 2.214 itens, a partir das palavras-chave “ensino”, “literatura” e “autoria”, ordenados por data ascendente. Dentre esses resultados, procuramos os trabalhos que se dirigiam ao ensino de língua portuguesa na escola básica, já que apareceram também trabalhos pertencentes a outras áreas do conhecimento como ciências humanas, naturais e exatas.

A fim de delimitar nossa busca, fizemos a exclusão de trabalhos que relacionavam o ensino da literatura a outras áreas do conhecimento; tratavam da autoria na formação continuada de professores; relacionavam a escrita e a autoria em cursos de graduação; analisavam programas estaduais de implementação de projetos de leitura e literatura na escola; analisavam obras literárias; discutiam ensino de literatura em línguas estrangeiras. Após essas exclusões, realizamos um recorte mais específico no *corpus* e selecionamos 13 trabalhos que de alguma forma se aproximam de nosso objeto de estudo pelo aspecto da autoria ou da literatura relacionados ao ensino básico. Ressalte-se ainda que essa amostra não se quer quantitativamente representativa, mas nos permite problematizar nosso objeto de estudo.

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22ensino%22+AND+%22literatura%22+AND+%22autoria%22&type=AllFields&limit=20&sort=year> Acesso em: 12 de jan. de 2021.

Organizamos as pesquisas em ordem cronológica, da mais antiga (2005) à mais recente (2020), indicando: autor, título, palavras-chave, tipo, instituição e ano. Numeramos os trabalhos de 1 a 13 e nos referiremos a eles usando T1, T2, T3 e assim sucessivamente. Alocamos os resultados no quadro a seguir:

	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição/ano</b>
1	PEREIRA, Márcia Helena de Melo	Tinha um gênero no meio do caminho: A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos escolares.	escrita; estilo; gênero; autoria.	Tese	Unicamp/2005
2	AGUIAR, Eliane Aparecida de	Escrita, autoria e ensino: diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar	Escrita, autoria, Ensino-aprendizagem, educação	Tese	Universidade de São Paulo/2010
3	CUNHA, Liédja Lira da Silva	Autoria e escrita: uma reflexão acerca do autorar em memórias de leituras de alunos de 9º ano do ensino fundamental	Autoria. Produção escrita. Memórias de leituras	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/2011
4	BARBARI NI, Marcia de Lucca	Gênero, Autoria e Estilo em textos de 6º ano do ensino fundamental		Dissertação	Universidade Federal de São Carlos, 2011
5	CARVALHO, Larissa Camacho	Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens & Fanfictions	História da Educação. História Cultural. História da Leitura. Cultura Escrita. Fanfictions. Escritas de Jovens	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/2012
6	OLIVEIRA, Maria Heloisa Souza	Competências leitoras em foco: o ensino de Literatura no Ensino Médio	Literatura, Leitura, Proposta Metodológica.	Dissertação	Universidade de Taubaté /2013
7	QUADROS, Tiane Reusch de	A poesia no ensino médio: um desafio da escola e da universidade		Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/2013
8	MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba	Percursos da literatura na educação – ensinar contando histórias	arte, literatura, educação, construtivismo.	Tese	Universidade Estadual de Campinas/2014
9	FUCHS, Giseli Fuchter	O funcionamento da autoria na escrita coletiva de estudantes de ensino médio inovador: espaço de negociação	Autoria. Ensino Médio Inovador. Escrita Coletiva. Divulgação do Conhecimento.	Tese	Universidade do Sul de Santa Catarina/2016
10	SANTIN, Andréa Folk	Momento literário: a formação do leitor de Literatura em sala de aula	Literatura. Formação do leitor. Texto literário. Sala	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina /2016

			de aula. Momento Literário.		
11	NOGUEIRA, Poliane Vieira	Do autor ao leitor: processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro	Mediação, leitura, Literatura infantil e juvenil	Tese	Universidade Federal de Goiás/ 2017
12	MENDES, Júnia Paixão	Projetos de literatura na escola: a poesia como plataforma de letramento literário e expansão cultural em uma escola estadual de Minas Gerais	Literatura. Letramento literário. Poesia.	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora/2020
13	SILVA, Raquel Sousa da	Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles: contribuições metodológicas para o ensino de poesia	Literatura Infantil; Ensino de Poesia; Formação de Leitores; Cecília Meireles; Estratégias de Leitura.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista/2020

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que o resultado de nossa busca mostra a grande concentração desses trabalhos nas regiões sul e sudeste. As exceções são um trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e um da Universidade Federal de Goiás. Em comum todas essas pesquisas foram realizadas no âmbito da educação básica e têm entre os sujeitos partícipes professores, crianças e/ou jovens de escolas públicas e particulares. Como forma de organização do *corpus*, a seguir apresentamos um quadro com o enquadramento das pesquisas do ponto de vista da área do conhecimento.

Ensino aprendizagem de leitura e escrita	T1, T2, T3, T4, T5 e T9
Ensino de literatura	T6, T7, T8, T10, T11, T12 e T13

Fonte: elaborado pela autora

Neste texto, tomamos para análise dois aspectos desses trabalhos: o capítulo que apresenta o referencial teórico e o capítulo com as análises apresentadas pelos pesquisadores, a fim de compreender como os autores mobilizam os conceitos de autoria e de literatura nas pesquisas no âmbito do ensino e aprendizagem de leitura e escrita e de ensino de literatura. Como questionamentos elencamos as seguintes questões: Que concepção (ou concepções) de autoria é apropriada nesses trabalhos? Qual tem sido a prioridade no trabalho com a literatura na escola?

Para cumprir essa tarefa, inicialmente realizamos o levantamento das referências bibliográficas acionadas nos trabalhos para referenciar autoria e literatura. Reportando a nosso *corpus*, a análise das bibliografias mobilizadas pelos trabalhos nos permite uma primeira

observação acerca das filiações teóricas sustentadas, presentes tanto no capítulo teórico como no capítulo das análises. O quadro a seguir nos apresenta uma visão da distribuição das referências citadas nos trabalhos. Segue o levantamento:

Bibliografia (autoria)		Bibliografia (literatura)	
Schneider (1990)	1	Aguiar e Silva (1968)	1
Fiad (2008)		Compagnon (2003)	
Furlanetto (2008)		Todorov (2003)	
Tfouni (1997, 2001)		Hans (2002)	
Possenti (2001, 2002)	6	Moisés (1982)	
Orlandi (1996, 1999a)	5	Pound (1970)	
Foucault (2002)	2	Eagleton (2006)	
Bakhtin (2003)	2	Guisti (2007)	
		Jouve (2002)	
		Carvalho (2010)	
		Cândido (1995)	2
		Cosson (2010)	3
		Zilberman (2010)	3
		Lajolo (1982)	4
		Colomer (2007)	3
		Petit (2008)	3

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se no que se refere à autoria, que as referências mais citadas são Possenti e Orlandi, já no âmbito da literatura há uma maior diversidade de referências, sendo que as mais recorrentes são Lajolo, Cosson, Zilberman, Colomer, Petit e Cândido.

No quadro a seguir, o trabalho que se realiza é o de observação e organização das referências mobilizadas no capítulo referencial teórico e no capítulo com as análises da pesquisa.

	Bibliografia capítulo teórico (autoria)	Bibliografia capítulo de análise (autoria)
T1	Granger (1968)	Orlandi (1996, 1999a)
	Martins (1989)	Possenti (2001, 2002)
	Aguiar e Silva (1968)	Tfouni (1997, 2001)
	Bally (1941)	

	Fiad (2008)	
T2	Bakhtin (2003)	Canetti (1987)
	Foucault (2002)	
	Barthes (2004)	
	Orlandi (2001)	
	Schneider (1990)	
T3	Bakhtin (2003)	PCN (BRASIL, 1998)
	Faraco (2008)	Bakhtin (2003)
	Possenti (2002)	Fiorin (2008)
		Orlandi (1996;2003)
		Possenti (2002)
T4	Discini (2003)	Ginzburg (1989)
	Possenti (1993)	Kleiman (2009)
	Abaurre (2006)	Possenti (2001)
T5	Foucault (1992)	Foucault (1992)
	Chartier (1999)	Chartier (1999)
		Dartnon (2010)
T9	Orlandi (2001)	Possenti (2002)
	Furlanetto (2008)	
	<b>Bibliografia capítulo teórico (literatura)</b>	<b>Bibliografia capítulo de análise (literatura)</b>
T6	Cândido (1995)	PCN (BRASIL, 2000, 2006)
	Lajolo (1982)	Lajolo (1982)
		Cosson (2010)
		PCNEM (BRASIL, 2000)
T7	Lajolo (2001)	Petit (2010)
	Eagleton (2006)	Chiappini (2005)

	Gadamer (2010)	PCN + (BRASIL, 2002)
	Compagnon (2003)	
	Zilberman (2001)	
T8	Cândido (1975; 1995; 2004)	
	Lajolo (1982)	
	Proust (1989)	
T10	Cândido (1989;1995)	Cosson (2006)
	Zilberman (2009)	Colomer (2007)
	Todorov (2014)	
	PCN (BRASIL, 1997)	
T11	Lajolo e Zilberman (2001)	Colomer (2007)
	Cândido (2004)	Petit (2008)
		Yunes (2002)
		Cosson (2009)
T12	Candido (2011)	Cosson (2019)
	Lajolo (1993; 2003)	Barbosa (2011)
		Mortatti (2008)
T13	Jauss (1979; 1994)	Solé (1998)
	Lajolo (1993)	Giroto e Souza (2010)
	Zilberman (1989)	
	Trevizan (2002)	

Fonte: elaborado pela autora

Na observação inicial do quadro é possível perceber que em poucos trabalhos as referências mobilizadas no capítulo referencial teórico, são retomadas no capítulo das análises dos dados. A fim de tecer breve comentário acerca desses achados, tomamos duas das pesquisas presentes no *corpus*, uma de cada área do conhecimento, a saber: T4 (ensino e aprendizagem) e T13 (ensino de

literatura). Dessas pesquisas, extraímos recortes de análises que denominamos recorte 1, recorte 2 e assim sucessivamente.

A dissertação intitulada “Gênero, Autoria e Estilo em textos de 6º ano do ensino fundamental”, que chamamos T4 é dividida em três grandes seções: a primeira é o percurso teórico, em que a autora realiza discussão sobre letramento, gêneros discursivos, autoria e estilo e diz que sua filiação teórica é análise crítica do discurso. A segunda seção traz a metodologia da pesquisa e, por fim, na terceira parte a autora apresenta as análises dos textos dos alunos do 6º ano.

Em T4 encontramos no capítulo referencial teórico duas passagens em que a autora apresenta uma concepção de autoria como função, embasando-se na discussão promovida por Foucault no texto *O que é o autor?*. Observe:

#### Recorte 01

Pensamos em autoria como função, tomando como base Foucault (1992), e vemos, por isso, a autoria não como uma qualidade, mas como uma prática na configuração de um texto (BARBARINI, 2011, p. 05).

#### Recorte 02

Trataremos a autoria não como algo intrínseco ao sujeito, mas, como uma prática na configuração de um texto, como uma função (BARBARINI, 2011, p. 43).

Conforme lemos nos enunciados a pesquisadora afirma que a concepção de autoria que guiará suas análises nos textos dos alunos será a concepção de autoria como função, ou seja, que não se liga a um sujeito de “carne e osso”, mas que extrapola essa noção. No entanto, quando nos reportamos ao capítulo de análise dos dados temos uma mudança no trato com o conceito de autoria, pois a análise mostra que a autoria não está sendo analisada como função, mas focando em aspectos relacionados aos elementos composicionais do gênero ou nos elementos linguísticos materializados no texto.

#### Recorte 03

Na atividade desenvolvida havia a orientação para se lembrar os elementos que constituem uma narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço) para, em seguida, o aluno entender melhor as características próprias do gênero crônica [...] (BARBARINI, 2011, p. 65).

#### Recorte 04

Buscaremos observar principalmente, nesse texto, as opções léxico-sintáticas efetuadas pela aluna [...] Ao observarmos o outro texto do aluno, vemos como ele

opera com os organizadores textuais. Novamente utiliza frequentemente o marcador coesivo e [...] (BARBARINI, 2011, p. 85)

#### Recorte 05

Primeiramente observamos o uso da expressão “a ver” (= haver) pelo qual percebe-se a tentativa da aluna, ao usar o verbo “haver” [...] (BARBARINI, 2011, p. 77)

#### Recorte 06

O texto de Renata possui elaboração no que diz respeito ao enredo e à construção dos personagens, tempo e espaço, demonstrando certo domínio sobre o gênero escolhido (BARBARINI, 2011, p. 86)

T13 é uma dissertação de mestrado que se intitula “Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles: contribuições metodológicas para o ensino de poesia e está dividida em três seções”. Disserta, de modo introdutório, acerca de alguns pressupostos teóricos sobre poesia ao mesmo tempo em que apresenta uma atividade diagnóstica realizada com alunos do 5º ano do ensino fundamental. Há ainda nessa seção uma exposição sobre Cecília Meireles baseada na crítica literária. A segunda seção traz algumas considerações sobre a prática docente com a poesia, seguindo-se das descrições das aulas em que a autora expõe como trabalhou a poesia nas aulas da intervenção. Na última seção, a autora apresenta reflexões baseadas na estética da recepção e da formação do leitor literário.

Logo no início do capítulo teórico há a apresentação da filiação teórica do trabalho, a qual podemos observar a seguir

#### Recorte 07

Pautamos a presente proposta sob a perspectiva da Estética da Recepção (JAUSS, 1979; 1994) e da Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999) (SILVA, 2020, p. 17)

Já no capítulo de análise da proposta de ensino implementada Silva (2020), apresenta-se filiada à técnica das estratégias de leitura e a formação do leitor literário.

#### Recorte 08

Giroto e Souza (2010, p. 55) fundamentam essa ideia quando dizem que “[...] o objetivo da aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura” (SILVA, 2020, p. 91).

#### Recorte 09

À guisa de critérios metodológicos, então, sugerimos a seguir três seções para tratar detalhadamente de cada uma das estratégias que foram trabalhadas diretamente com os alunos – visualização, inferência e conexão” (SILVA, 2020, p. 92).

#### Recorte 10

Finalizo este relato em tom de justificativa para dar fôlego à minha dissertação, que teve um propósito tão almejado na experiência da tentativa de formar leitores literários (SILVA, 2020, p. 22).

Os três enunciados que destacamos de T13 ao se complementarem nos fornecem pistas de que ocorre uma brusca mudança de perspectiva no modo como a pesquisadora se propõe a trabalhar o ensino de literatura. Acreditamos que essa desvinculação da teoria da estética da recepção e, conseqüente, adesão às estratégias de leitura, aponta para um movimento de simplificação das diferenças entre os conhecimentos teóricos específicos o que, por sua vez, culmina na produção de “ferramentas” de trabalho para o professor, apenas como meio para “fugir” da aula dita “tradicional” e não favorece de fato o que seria o “tão almejado” pelo pesquisador.

Pelos dados que analisamos, podemos dizer então que neles há indícios de dois discursos diferentes. Na fundamentação teórica observa-se um discurso mais próximo às referências teóricas da literatura. Já nas análises esboçadas vê-se um outro discurso pertencente à área dos discursos pedagógicos oficiais, à didática. Corroboramos essa percepção a aparição dos PCN no capítulo de análise de vários dos trabalhos, mas sua ausência no capítulo teórico, com uma única exceção, Santin (2016).

Essa percepção já tem sido alvo de pesquisas em nível doutoral. Oliveira (2020), analisando um *corpus* de dissertações do Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras), apontou que existe um “grande jogo”, que consiste em deixar que diferentes discursos entrem no campo pedagógico (ecumenismo)<sup>4</sup>, mas distribuindo-se funções a eles: para descrever os problemas podemos citar os teóricos da literatura; mas para apontar as soluções temos que ir às políticas oficiais e aos autores que as fundamentam.

#### 4. Considerações finais

---

<sup>4</sup> Fairchild define o ecumenismo teórico em pesquisas em educação como um discurso dócil, porque ainda que diferentes enfoques tenham sido experimentados ao longo da história da formação em nível empírico e mesmo que esses enfoques sejam guiados por princípios e perspectivas distintas, ainda assim eles podem ser reunidos em um único discurso dentro do qual todos são compatíveis e recobrem, por justaposição pacífica, a totalidade das questões educativas, e servem mais ao propósito de propagar uma forma única de pensamento do que para aprofundar a compreensão sobre problemas específicos das práticas educativas. Ver Fairchild (2018).

Esses dados preliminares nos permitem observar duas tendências relacionadas ao trato com a autoria e com o ensino de literatura na escola, a saber: a) o trabalho com a escrita autoral aparentemente tem focalizado sua atenção para os aspectos relacionados ao plano linguístico-textual da materialidade texto; b) o ensino de literatura aparentemente tem se centrado na formação do leitor literário. Argumentamos que esses afunilamentos vêm criando cisões teórico-metodológicas que impõem à linguagem características técnicas de padronização, o que pode indicar, nas palavras de Larrosa (2017), a geração de um “código estúpido”, ou seja, a inclinação a um pensamento uno que direciona nossas ações ao conformismo, ao cumprimento do que já se estabeleceu como modo de condução da prática educativa, o que afasta, em nossa concepção, o estudante de vivenciar a autoria.

E no que se refere ao pesquisador, supomos que essa postura pode demonstrar um certo farisaísmo em suas ações, pois segundo Larrosa (2017), o fariseu se considera o guardião da moral, é aquele que se crê absolutamente confiante no acerto de suas ações, de seus valores cabendo a ele dar o exemplo e formar os outros de acordo com suas convicções.

Em contraponto ao farisaísmo na pesquisa Larrosa (2017) nos convida ao ceticismo, pois “O cético é o que se nega a jogar nesse tabuleiro trucado, aquele que põe em evidência tanto sua arbitrariedade como a violência que o funda e, portanto, no qual desmonta essa divisão entre a luz e a sombra [...]” (LARROSA, p. 165). É nesse sentido, que Larrosa (2017) nos convida ao ceticismo para que não tomemos o trabalho com a autoria e a literatura nas escolas do ponto de vista do enquadramento em modelos prontos e inflexíveis de aulas já pré-moldadas, construídas para obedecer a etapas e fases sequencialmente elaboradas.

## Referências

AGUIAR, Eliane Aparecida de. **Escrita, autoria e ensino: diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.** 2010. Tese de doutorado (Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARBARINI, Marcia de Lucca. **Gênero, Autoria e Estilo em textos de 6º ano do ensino fundamental.** 2011. Dissertação de mestrado (Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CARVALHO, Larissa Camacho. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens & Fanfictions.** Tese de doutorado (Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CUNHA, Liédja Lira da Silva. **Autoria e escrita: uma reflexão acerca do autorar em memórias de leituras de alunos de 9º ano do ensino fundamental.** 2011. Dissertação de mestrado (Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ECO, Umberto. **A misteriosa chama da Rainha Loana**. Trad. De Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FAIRCHILD, Thomas Massao. La piedra y el zapato: consideraciones sobre el ecumenismo teórico en la investigación en educación. In: NUÑEZ, Carlos; BARZOTTO, Valdir Heitor; TOBÓN, Sérgio. (org.). **Práticas docentes y transformación de las aulas: rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México**. 1. ed. Medellín: Universidade de Medellín; Sello Editorial, 2018. cap. IV.

FUCHS, Giseli Fuchter. **O funcionamento da autoria na escrita coletiva de estudantes de ensino médio inovador: espaço de negociação**. 2016. Tese de doutorado (Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 2006.

LARROSA B., Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 (no e-book).

MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. **Percursos da literatura na educação – ensinar contando histórias**. 2014. Tese de doutorado (Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

MENDES, Júnia Paixão. **Projetos de literatura na escola: a poesia como plataforma de letramento literário e expansão cultural em uma escola estadual de Minas Gerais**. 2020. Dissertação de mestrado (Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

NOGUEIRA, Poliane Vieira. **Do autor ao leitor: processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro**. 2017. Tese de doutorado (Estudo Literários) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Maria Heloisa Souza. **Competências leitoras em foco: o ensino de Literatura no Ensino Médio**. 2013. Dissertação de mestrado (Linguística) -Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

OLIVEIRA, Silvana Bandeira. **Imagens do professor de Língua portuguesa: A racionalização do trabalho docente em dissertações do Mestrado profissional em Letras em rede nacional (ProfLetras)**. 2020. Tese de doutorado (Linguística) -Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares**. 2005. Tese de doutorado (Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

QUADROS, Tiane Reusch de. **A poesia no ensino médio: um desafio da escola e da universidade**. 2013. Tese de doutorado (Estudos de Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTIN, Andréa Folk. **Momento literário: a formação do leitor de Literatura em sala de aula Literatura. Formação do leitor**. 2016. Dissertação de mestrado (Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Raquel Sousa da. **Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles: contribuições metodológicas para o ensino de poesia**. 2020. Dissertação de mestrado (Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

## Narrativas carnavalescas, discursos e memória: os desfiles de Escolas de Samba como prática de formação de saberes e produção de visualidades transculturais

### Carnival narratives, discourses and memory: the Samba School parades as a practice of knowledge formation and production of transcultural visualities

Daniilo Corrêa (PPGL/UFSCar)<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto se propõe a analisar imagens e enunciados dos desfiles de Escolas de Samba que são atravessados por memórias e discursos sobre o que é o Brasil. Devido à projeção cultural, política e econômica que os desfiles estabelecem no imaginário local, nacional e internacional, as Escolas de Samba assumem um papel relevante na formação cidadã e na construção simbólica de uma sociedade. A visualidade e a narratividade de um desfile são atravessadas por saberes interdisciplinares que agenciam corpos e sujeitos em processos históricos e ideológicos de sentido. Os desfiles podem ser entendidos como um campo de educação crítica e artística, um espaço de linguagem e produção de saberes que implicam ações e dizeres nas relações político-sociais contemporâneas dos sujeitos. Para isso, dialogamos com o desfile da Estação Primeira de Mangueira (2019) que, através do enredo *História para ninar gente grande*, explorou outro viés da formação histórica do Brasil buscando outra forma de narrar os fatos históricos classificados como oficiais. Desse desfile, atentamo-nos à releitura carnavalizada da obra *Monumento às Bandeiras*. Por fim, busca-se ressaltar que pelo desfile é possível transgredir as fronteiras das normas estéticas e das práticas discursivas hegemônicas, possibilitando a incidência de outras memórias narrativas e plurais.

**Palavras-Chave:** narrativa carnavalesca; memória; Escola de Samba.

**Abstract** This text aims to analyze images and statements from the Samba School parades that are crossed by memories and discourses about what is Brazil. Due to the cultural, political and economic projection that the parades establish in the local, national and international imagination, the Samba Schools assume a relevant role in the formation of citizens and in the symbolic construction of a society. The visuality and narrativity of a parade are crossed by interdisciplinary and transcultural knowledge that organize bodies and subjects in historical and ideological processes of meaning. The parades can be read as a field of critical and artistic education, a space for language and knowledge production that imply actions and discourses in political social relationships of the subjects. For this, we dialogued with the parade at Estação Primeira de Mangueira (2019), which explored another point of view in the historical formation of Brazil. From this parade, we pay attention to the carnivalized reinterpretation of the work *Monumento às Bandeiras*. Finally, we emphasize that through the parade it is possible to transgress the boundaries of aesthetic norms and hegemonic discursive practices, enabling the incidence of other narrative and pluralities memories.

**Keywords:** carnival narrative; memory; Samba school.

## 1. Narrativas carnavalescas e produção de sentidos

O Carnaval de Escola de Samba pode ser compreendido como ação artística, cultural e linguística que explora as relações sociais e ilustra problematizações e possíveis soluções que seriam como antídotos para as incompreensões cotidianas existentes. Ele explicita um diálogo forte

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística. E-mail: [damcorrea06@gmail.com](mailto:damcorrea06@gmail.com). Bolsista CAPES.

com sua contemporaneidade, por isso pode estar sujeito às formas de organização e manutenção comercial que estão no âmbito do político e ideológico vigentes. Ao mesmo tempo, de forma paradoxal, um desfile de Escola de Samba por meio de *narrativas* possibilita que sua realização artística denuncie processos divergentes de uma ordem social estabelecida, mesmo que isso não seja uma exigência anteriormente projetada.

Para esta breve exposição analítica, denominamos e entendemos *narrativa carnavalesca* como um conjunto de práticas linguísticas, simbólicas, artísticas, sonoras e visuais que compõem um desfile de Escola de Samba. A estrutura e a estética dos desfiles, inseridas em um contexto político e ideológico específico, podem se configurar como um acontecimento histórico de memória e linguagem.

Em 2019, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira sagrou-se campeã do carnaval da cidade do Rio de Janeiro ao narrar na avenida “História pra ninar gente grande”, de autoria do carnavalesco Leandro Vieira. A proposta do enredo foi dar luz aos fatos apagados e aos personagens que são colocados em segundo plano dentro da lógica da *história oficial* do Brasil. O desfile se consagra como uma espécie de epopeia brasileira de ‘heróis’ e povos de uma história que não se conta, e que deixou seus nomes e feitos caírem no anonimato ou serem adaptados e retorcidos conforme objetivos de dominância de uma classe econômica em ascensão e de discursos de manutenção de um tipo de memória.

Como ressaltou o próprio carnavalesco, “a proposta é questionar acontecimentos históricos cristalizados no imaginário coletivo e que, de alguma forma, nos definem enquanto nação”<sup>2</sup>. A sinopse do enredo justifica-se por um questionamento crítico que Leandro Vieira propôs e que acionou uma espécie de inversão dos fatos narrados anteriormente na construção histórica do país.

De forma geral, a predominância das versões históricas mais bem-sucedidas está associada à consagração de versões elitizadas, no geral, escrita pelos detentores do prestígio econômico, político, militar e educacional - valendo lembrar que o domínio da escrita durante período considerável foi quase que uma exclusividade das elites – e, por consequência natural, é esta a versão que determina no imaginário nacional a memória coletiva dos fatos.<sup>3</sup>

De certa maneira, a narrativa carnavalesca que se instaura e se sustenta neste desfile atravessa os dizeres e os símbolos sacralizados, produzindo um paradoxo interessante dentro de seu

---

<sup>2</sup> Trecho de argumento do carnavalesco Leandro Vieira para o enredo da Mangueira. Disponível em: <http://www.mangueira.com.br/noticia-detalhada/993>. Acesso em maio de 2020.

<sup>3</sup> Trecho de argumento do carnavalesco Leandro Vieira para o enredo da Mangueira. Disponível em: <http://www.mangueira.com.br/noticia-detalhada/993>. Acesso em maio de 2020.

próprio acontecimento: a carnavalização de um coletivo em desfile que explicita a inversão das memórias oficiais se concretizando em um jogo de inversão pela própria inversão e subversão do dizer.

Como parte constitutiva desse processo subversivo visual, linguístico e sonoro, o samba de enredo utiliza versos que realçam o avesso das memórias que percorrem a passarela.

[...] Brasil, meu nego / Deixa eu te contar / A história que a história não conta / O avesso do mesmo lugar / Na luta é que a gente se encontra / Brasil, meu denço / A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou / Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento / Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado [...]<sup>4</sup>

Além disso, como uma dramaturgia de carnaval que se desenvolve em pequenos atos, a transposição textual e sonora do enredo em alegoria visual é um meio de explorar uma discursividade possível dentro do conjunto artístico do desfile.

Ao trazer para a Sapucaí um revisionismo reparador corajoso e oportuno para os dias atuais, Vieira promoveu uma ode aos oprimidos, costurada em um campo de batalha sensível: as páginas oficiais dos livros da nossa história que louvam os opressores.<sup>5</sup>

Nesse desfile, portanto, há um agenciamento de discursos e memórias que emergem antes, durante e após a realização do evento. A noção de *memória estática* e *memória alegórica*<sup>6</sup> como trajetos de análises sobre os desfiles de Escolas de Samba, as imagens e sentidos proporcionados por meio da *narrativa carnavalesca* revelam formas expandidas e caricatas dos discursos políticos e sociais recorrentes do cenário brasileiro. A *memória alegórica* se torna a via por onde o *corpo discursivizado* irá contrapor a *memória estática*, isto é, a noção de uma *brasilidade oficial*.

A memória alegórica, mais do que ser lugar de possibilidade de fundação do acontecimento, rompendo com uma memória oficial (o Arquivo), descreve como é possível [deslocar] os limites entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (o polissemia). Na base de construção dessa memória, porém, está a imagem como o

<sup>4</sup> Compositores: Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira / Tomaz Miranda. Disponível em <https://www.letras.mus.br/sambas/mangueira-2019>. Acesso em agosto de 2020.

<sup>5</sup> NAME, D.; PELLACHIN, F. Caxias despedaçado e histórias em disputa In: **Revista Caju**, 2019. Disponível em [www.revistacaju.com.br](http://www.revistacaju.com.br). Acesso em julho de 2020.

<sup>6</sup> Estes conceitos foram estipulados pela professora Tania Conceição Clemente de Souza (2000) ao analisar alguns desfiles de Escolas de Samba do grupo especial do carnaval carioca do ano 2000 em que as escolas apresentaram enredos sobre os 500 anos do Brasil.

grande operador discursivo, o que permite [...] entender um pouco mais da materialidade da imagem e das formas como significa, acrescentando por um lado ao estudo do não-verbal e, por outro, ao estudo da imagem em si, no âmbito da visibilidade e no âmbito da representatividade.<sup>7</sup>

As memórias que ressurgem e surgem do desfile englobam o abstrato que está além da materialidade corporal, mas que se soma a ela; aquilo que não parece ser da ordem de uma obra de arte momentânea e que está em outro lugar, porém pode ser revelado por conta da carnavalização exacerbada em desfile, ou de outra maneira, por conta do não-verbal que atravessa a concretude e a subjetividade produzida em desfile. Em outras palavras, alguns desfiles reverberam sentidos após o seu término, como se transformassem em arquivos de representações encenadas na avenida “com as imagens e os outros conteúdos poéticos gerados por uma escola de samba vivendo um processo de ressurreição contínuo a cada vez que são revistos” (NAME, 2020. s/p.)<sup>8</sup>. Por este caminho, o desfile “História pra ninar gente grande” está em um jogo subversivo e de exploração de imagens antagônicas e complementares que rediscutem os sentidos e as memórias de Brasil.

A inversão oriunda da narrativa carnavalesca questiona e reinventa memórias, colocando, novamente, os corpos partícipes do acontecimento do desfile em um processo discursivo que une o não-verbal (imagem, dança) e verbal (letra e canto). De acordo com Souza (2000, p.148), isto gera

uma relação de conflito, de disjunção e subverte a memória, mantendo um jogo de tensão entre um certo grau de esvaziamento de sentidos, ditos na forma do apagamento e da inversão e um processo de deslizamentos de sentidos, num curso incessante de reconfiguração da memória.

A memória alegórica rompe sentidos que são produzidos tanto pela visualidade do desfile quanto pela apreensão e participação dos corpos envolvidos no acontecimento carnavalesco. O alegórico enquanto traço cômico, burlesco e expansivo permitiu que novos heróis fossem eleitos dentro do enredo da Mangueira. Pelo caráter de denúncia, a narrativa carnavalesca que decorreu nas fantasias e alegorias do desfile explorou, em alguns casos mais evidentes, uma leitura, uma representatividade e interpretação que subverteram os sentidos pré-determinados oficialmente, como, por exemplo, o carro alegórico “O sangue retinto por trás do herói emoldurado” (figura 01),

---

<sup>7</sup> SOUZA, 2000, p.154-155.

<sup>8</sup> NAME, D. Leandro Vieira e a sobrevivência das imagens. In: **Revista Caju**, 2020. Disponível em [www.revistacaju.com.br](http://www.revistacaju.com.br). Acesso em julho de 2020

no qual o *Monumento às Bandeiras*<sup>9</sup> foi subvertido por signos verbais e adereços carnavalescos que ressaltavam outras memórias narrativas.



**Figura 01** - Carro alegórico “O sangue retinto por trás do herói emoldurado”<sup>10</sup>

Contudo, esse processo de ressignificação das narrativas, essa subversão do signo que através da *memória alegórica* permite que exploremos os sentidos produzidos pela narrativa de carnaval do desfile da Mangueira não ocorre somente no âmbito exclusivo do carnaval. O referido monumento localizado na cidade de São Paulo é alvo constantemente de ações civis por grupos político-ideológicos, partidários ou não, que o enxergam, muitas vezes, como um marco de poder e representação da manutenção da história e dos privilégios de homens que buscam manter o curso de uma história contada apenas de um lugar específico, isto é, o homem branco colonizador.

É a partir daqui que a carnavalização (BAKHTIN, 2008), isto é, a possibilidade de inverter padrões, de subverter regras e símbolos, de expandir a crítica grotesca sobre o homem, pode ser explorada tanto no desfile da Mangueira quanto nas ações públicas que o monumento tem sofrido. Nesse ponto, temos uma convergência de espaço e de produção e reprodução de imagens que são pertinentes para a circulação de discursos e a construção e desconstrução de memórias, permitindo

<sup>9</sup> Victor Becheret, 1953.

<sup>10</sup> Arquivo de internet: Carro alegórico questiona o papel heroico dos bandeirantes “O sangue retinto por trás do herói emoldurado”. Foto: Bárbara Magalhães. Disponível em <https://www.bemparana.com.br/noticia/a-historia-do-brasil-em-verde-e-rosa>. Acesso em setembro de 2020.

que a alegoria referida atravessasse o acontecimento único do desfile e resgate, ao mesmo tempo, os acontecimentos anteriores à sua materialização.

## 2. A carnavalização da memória sobre um monumento

Para esta análise, selecionamos o segundo carro alegórico (figura 01) do desfile na Mangueira (2019) para dar ênfase na relevância em explorarmos as narrativas carnavalescas e sua produção de sentidos dentro de um contexto no qual algumas narrativas e as memórias sobre estas narrativas começam a ser questionadas em diferentes instâncias.

Como vimos rapidamente na seção anterior, a alegoria possibilitou nos revelar uma memória estática (Monumento às Bandeiras) subvertida em memória alegórica (carro alegórico “O sangue retinto por trás do herói emoldurado”), ao lembrar o monumento quando este, em setembro de 2016, amanheceu pichado (figura 02), e que naquela ocasião foi tachado por vandalismo e até ato terrorista por familiares da família do escultor Brecheret, por críticos, jornalistas e demais representantes públicos.



**Figura 02** - Monumento às Bandeiras, Parque do Ibirapuera, São Paulo – SP, 2016.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Arquivo de internet. Autora: Rovena Rosa / Agência Brasil. Disponível em [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento\\_%C3%A0s\\_Bandeiras\\_pichado-2.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_%C3%A0s_Bandeiras_pichado-2.jpg). Acesso em setembro de 2020.

A releitura performática e discursiva que o monumento sofreu possibilitou uma forma de transposição dos símbolos e signos convencionados por uma sociedade e, portanto, de memórias cristalizadas. Esse fato se traduz em uma ação possível de interferência sobre o monumento, algo que pode ser lido de forma abstrata e sem caráter de desvalorização do patrimônio público da cidade de São Paulo, todavia, são cores sobressaltadas sobre um monumento que diz muito da formação e constituição dos valores sociais e culturais que circulam sobre um imaginário brasileiro de país. É nesse ponto que observamos que há uma resistência criada sobre a forma de se narrar a história. Ao intervir sobre o monumento, novas narrativas são criadas, recriadas e resgatadas.

Anteriormente a este fato, em 2013, tal monumento sofreu interferências verbais e visuais que construíram sentidos e disseminaram imagens que deslocaram e ressignificaram o monumento em outro momento histórico e em sua própria história cristalizada<sup>12</sup>. Na ocasião, conforme ilustrado nas figuras 03 e 04, uma marcha pelos direitos indígenas e quilombolas, pelo fim da PEC 215, pela demarcação das terras Guarani, principalmente, iniciou-se pela Avenida Paulista e terminou em pleno Monumento às Bandeiras com faixas, cartazes e pichações que traziam, entre tantas reivindicações, o termo “Assassinos”!



**Figura 03** – Manifestação no Monumento às Bandeiras. <sup>13</sup>

<sup>12</sup> Conforme notícia Marcha pelos direitos indígenas e quilombolas reúne cerca de mil pessoas na Av. Paulista. Disponível em: [www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/marcha-pelos-direitos-indigenas-e-quilombolas-reune-cerca-de-mil-pessoas-na-av-paulista](http://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/marcha-pelos-direitos-indigenas-e-quilombolas-reune-cerca-de-mil-pessoas-na-av-paulista). Acesso em agosto de 2021.

<sup>13</sup> Arquivo de internet. Sem referência fotográfica. Disponível em [www.google.com/imagem](http://www.google.com/imagem). Acesso em agosto de 2021.



**Figura 04** – Manifestação no Monumento às Bandeiras. <sup>14</sup>

A partir desta memória das imagens sobre o Monumento às Bandeiras, chegamos ao desfile da Mangueira estabelecendo um diálogo entre as imagens estáticas e alegóricas que, através de uma releitura carnavalizada, possibilita que se expanda o próprio acontecimento dado e, conseqüentemente, instaure a continuidade de um ato que ultrapassa a temporalidade do dizer, isto é, a possibilidade de narrar outras narrativas a partir do próprio monumento histórico. A narratividade carnavalesca, neste desfile específico, admite a exploração de um diálogo inverso com uma narrativa histórica (figura 05), e sua visualidade permite que símbolos sejam resgatados e transformados a partir da pluralidade discursiva que emerge de um desfile carnavalesco de enredo crítico, jocoso, ao mesmo tempo, acusatório.

---

<sup>14</sup> Arquivo de internet. Foto de Tiago Moreira dos Santos. Instituto Socioambiental. Disponível em: [www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/marcha-pelos-direitos-indigenas-e-quilombolas-reune-cerca-de-mil-pessoas-na-av-paulista](http://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/marcha-pelos-direitos-indigenas-e-quilombolas-reune-cerca-de-mil-pessoas-na-av-paulista). Acesso em agosto de 2021.



**Figura 05** - Carro alegórico “O sangue retinto por trás do herói emoldurado”<sup>15</sup>

Esta representação em imagem alegórica sobre o genocídio indígena nas expedições de conquistas e expansão territorial durante o Brasil Colônia, liderada pelos conhecidos Bandeirantes, é reforçada por uma *memória discursiva* que subverte o signo formal pela sua expansão imediata, por um tom grotesco que esgarça a ideia, contudo não inverte sua essência, mas ramifica-a em camadas que invertem e subvertem sua materialidade.

No caso do desfile da Mangueira, temos duas formas de explorar a memória e seus sentidos através dessa narrativa carnavalesca, sendo uma que subverte completamente o signo, o transformando até em releitura e ressignificação de algo oficializado; e outra que não inverte a essência do símbolo, mas o expande e o amplia dentro de uma lógica da carnavalização (BAKHTIN, 2008) proporcionando que a subversão se de por camadas e por relação com o todo da obra. Os sentidos narrados em desfile decorrem de procedimentos artísticos que evidenciam a ocorrência da memória alegórica, ao mesmo tempo em que consideram a memória estática como ponto de referência, partida e contraposição.

A alegoria (figura 05) apresenta elementos pertinentes para uma convenção de formas e estruturas que retomam e transformam as memórias sobre uma *história oficial de brasilidade*. Para além dos traços realistas, ela é majoritariamente revestida por um vermelho rubro fazendo alusão ao

<sup>15</sup> Arquivo de internet: Carro alegórico da Mangueira no segundo dia de desfile na Marquês de Sapucaí. Foto: Emiliano Capozoli. Disponível em <https://veja.abril.com.br/cultura/mangueira-vence-o-estandarte-de-ouro-do-carnaval-2019/>. Acesso em setembro de 2020.

sangue indígena derramado pelos Bandeirantes. Em decorrência, observa-se adereços cadavéricos, estátuas de indígenas com mordanças, composições de animais silvestres, além de outros elementos e adereços que compõem a narrativa.

Outro ponto relevante é que na alegoria (figura 06) há uma réplica dourada carnavalesca do monumento, mesclando-se ao vermelho escorrido por entre as estátuas que carregam pichações como “Ladrões” e “Assassino”, que ressignificam os sentidos atribuídos à obra original, além de resgatar uma memória iconográfica do ato de 2013.



**Figura 06** - Carro alegórico “O sangue retinto por trás do herói emoldurado”<sup>16</sup>

O que vemos a partir dessa memória alegórica, da carnavalização do monumento, é que a narrativa carnavalesca de um desfile de Escola de Samba pode assumir um papel fundamental nos processos de formação simbólica, cultural, educacional dos sujeitos. Os sentidos produzidos pelo verbal e não-verbal da visualidade dos desfiles compartilham memórias, saberes, construção e desconstrução de *identidades* que constituem relações ideológicas entre os sujeitos. Concomitante a isso, as imagens do monumento e a verbalização sobre essas imagens que circulam em uma rede porosa de sentidos são indícios de que há uma historicidade das imagens atrelada à memória discursiva dos sujeitos.

As imagens produzidas pelo desfile mangueirense proporcionaram uma experiência individual e coletiva que pode perpassar o espetáculo: o sujeito se coloca como participante relacional do que acontece na avenida, cantando, dançando e interpretando formas e cores que

<sup>16</sup> Arquivo de internet: Monumento de Brecheret coberto de vermelho: “ladrões e assassinos”. Fotografia sem referência. Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/no-desfile-mangueira-denuncia-violencia-dos-bandeirantes-na-colonizacao-do-brasil/>. Acesso em setembro de 2020.

atravessam seu campo de visão; mesmo que a ação do sujeito seja mínima e não altere o desenho final do desfile, pois há grades que dividem quem é público e quem são os sambistas da avenida, o acontecimento do desfile carnavalesco provoca efeito sensorial quando os corpos experienciam a visualidade e são transpassados pelo simbólico e por memórias.

A partir dos efeitos das imagens, a memória alegórica (SOUZA, 2000) entra em relação constitutiva com a memória social pré-configurada e oficializada. É por esta e outras relações de sentido que um desfile pode ser configurado como uma prática transcultural e interdisciplinar, pois coloca os saberes em conflito constitutivo e relacional, revelando novas práticas discursivas sobre a constituição de nossa subjetividade. De certa maneira, o desfile da Mangueira *brinca* com as narrativas sobre nossas memórias de uma forma construtiva, lúdica e sem perder a essência carnavalesca de um desfile de Carnaval.

### 3. Considerações finais

Um desfile de Escola de Samba pode ter em seu cerne um caráter subversivo por estar sempre em movimento com suas próprias estratégias de funcionamento e com as regras político-econômicas que o cercam. Contudo, um desfile de Escola de Samba pode ser um campo de produção de saberes e de legitimação de práticas políticas, culturais, transculturais e discursivas que buscam revelar vozes adormecidas e demandas organizacionais antidemocráticas, pois acreditamos que as práticas artísticas carnavalescas atravessam as fronteiras das normas estéticas e enveredam-se para uma sociabilidade através de um desfile que não se restringe somente ao tempo decorrido na avenida.

### Referências

- ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ARAÚJO, H. **Carnaval: Seis milênios de história**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.
- BAKHTIN, M. **Cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília: São Paulo: UNB/Hucitec, 2008.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 2015.
- DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ESCOLAS DE SAMBA trarão desfiles com críticas políticas e homenagem a Marielle. **Blog da Cidadania**. 01 de mar 2019. Disponível em <https://blogdacidadania.com.br/2019/03/escolas-de-samba-trarao-desfiles-com-criticas-politicas-e-homenagem-a-marielle/>.

FERREIRA, F. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

NAME, D. Leandro Vieira e a sobrevivência das imagens. 2020. **Revista Caju**. Disponível em [www.revistacaju.com.br](http://www.revistacaju.com.br). Acesso em julho de 2020

NAME, D. PELLACHIN, F. Caxias despedaçado e histórias em disputa. 2019. **Revista Caju**. Disponível em [www.revistacaju.com.br](http://www.revistacaju.com.br). Acesso em julho de 2020.

SOUZA, Tania C.C. Carnaval e memória: das imagens e dos discursos. **Contracampo**, Niterói, RJ: 5, UFF, 2000.

**A complexa virtualização da sala de aula: autonomia e comunicação**  
**The complex virtualization of the classroom: autonomy and communication**

Reinaldo da Silva Kreppke (SEE-MG)<sup>1</sup>

**RESUMO:** Pedagogizar a pandemia da COVID-19 deveria ser um exercício humano de encontro com nossa própria humanidade, com impactos diretos em toda a sociedade e, sobretudo na educação, se a pensarmos como base da construção das nossas relações de (sobre)vivência nesse contexto. Entre implementações de políticas públicas para uma educação sob distância, visando um “novo normal”, nos afastamos da compreensão crítica do tempo histórico ao virtualizarmos a sala de aula sem a devida reflexão crítica de suas implicações. Este trabalho lança o olhar aos desafios na concretude do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP 2020-2021) da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) na Escola Estadual Fernando Lobo (EEFL) e na atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFJF 2020/2022) no exercício formativo e de compreensão dos desafios da educação no contexto da pandemia, a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) e sua aplicabilidade no regime remoto.

**Palavras-chave:** educação pandêmica; comunicação; autonomia

**ABSTRACT:** Pedagogize the Covid-19 pandemic should be a human exercise of encountering our own humanity, with direct impacts on society as a whole and, above all, on education, if we think of it as the foundation to build our survival relationships in this context. Among the implementation of public policies for distance learning, in the pursuit of a “new normal”, we move away from the critical understanding of historical time by virtualizing the classroom without due critical reflection on its premises. This work assesses the challenges in the concreteness of the Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP 2020-2021) of the Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) in the Escola Estadual Fernando Lobo (EEFL) and in the performance of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFJF 2020/2022) in the training exercise and understanding of the challenges of education in the context of the pandemic, the appropriation of Information and Communication Technologies (ICTs) and its applicability in the remote learning).

**Keywords:** Pandemic education; Communication; autonomy

## **Introdução**

Pedagogizar a pandemia da COVID-19 deveria ser um exercício humano de encontro com nossa própria humanidade, com impactos diretos em toda a sociedade e, sobretudo na educação, se

---

<sup>1</sup> Especialista em Estudos Literários (UFJF), Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Juiz de Fora- MG, integrante do grupo de pesquisa LAEDH/UFJF, kreppke@icloud.com, Professor Supervisor PIBID Letras UFJF.

a pensarmos como base da construção das nossas relações de (sobre)vivência nesse contexto. Ou seja, pedagogizar a pandemia seria se colocar diante do problema e sua gravidade, de forma praxiológica e no âmbito escolar, e vertê-lo em ação transformadora da nossa realidade. Entre implementações de políticas públicas para uma educação sob distância, visando um “novo normal”, nos afastamos da compreensão crítica do tempo histórico ao virtualizarmos a sala de aula sem a devida reflexão crítica de suas implicações. Cabe, ainda, refletir o que estou denominando educação sob distância e seu caráter impositivo, pois, se por um lado nos vimos forçados a um distanciamento por questões sanitárias de enfrentamento à pandemia, por outro, no ambiente escolar, em nome de uma igualdade de acesso, múltiplas metodologias foram desenvolvidas a fim de ampliar o acesso aos alunos e não o contrário, amplificar o acesso dos alunos, o que mais o distanciou do que o inverso.

Este trabalho lança o olhar aos desafios na concretude do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP 2020-2021) da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) na Escola Estadual Fernando Lobo (EEFL) e na atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFJF 2020/2022) no exercício formativo e de compreensão dos desafios da educação no contexto da pandemia, a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e sua aplicabilidade no regime remoto. Utilizei, principalmente, o conceito de virtualização proposto por Lévy (1996) e a autonomia, com enfoque na dialogicidade, proposta por Freire (2021).

Para tal, nosso enfoque concentra-se na análise de autoavaliações<sup>2</sup> propostas no decorrer letivo, tanto aos bolsistas do PIBID/UFJF quanto aos discentes da EEFL, buscando uma percepção subjetiva das relações com o ensino remoto. Por um lado, dos professores em formação, diante do “chão da escola” virtualizado, nos desafios do diálogo necessário ao ensino-aprendizagem, por outro, dos estudantes, romanticamente caracterizados como uma geração afim das tecnologias e suas aplicabilidades, ignorando acessos, contextos e, acima de tudo, o humano que está por trás de uma tela e aqueles que nem uma tem. Assim, é preciso refletir sobre a neoliberalização dos sistemas de ensino e seus impactos, subjetivos, para entender o papel da autonomia e de como se dá o diálogo, sem o qual não existe educação, não existe sociedade, menos ainda humanidade.

Como nota, gostaria de clarificar o caráter ensaístico das considerações aqui traçadas, primeiramente, por não se tratar de uma pesquisa institucionalizada, segundo, por buscar caminhos

---

<sup>2</sup> Para este texto de caráter ensaístico e reflexivo, os dados discursivos analisados, a partir de autoavaliações, garante o anonimato aos participantes. E tem como objetivo primeiro a reflexão sobre as práticas escolares, respeitando os que dela fazem parte.

metodológicos e teóricos também emergenciais de uma resposta rápida, no entanto, sem se deixar perder em critérios e criticidade.

### O “chão da escola” e o processo de virtualização

Desconsiderar os impactos da pandemia causados pelo vírus SARS-CoV-2 em nossas vidas seria abraçar cegamente o negacionismo. Nesse sentido, duas considerações devem ser colocadas ao exame e me oriento a partir das reflexões trazidas por Boaventura no ensaio **A cruel pedagogia do vírus** (SANTOS, 2020). A primeira é a relação da letalidade das epidemias e a democracia, pois, em países menos democráticos, há uma maior circulação de *fake news*, o que afeta diretamente o combate às enfermidades – vide o fato de o Brasil se figurar como segundo país no mundo em número óbitos em novembro de 2021.

Essa lógica, além de embrenhada nas estruturas sociais, tem figurado principalmente nas instituições estatais. Por isso a importância de se trazer tal reflexão ao apontarmos para o processo de virtualização da sala de aula. Diante de uma democracia fragilizada, uma das ações indicadas por Boaventura estaria em uma “educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo.” (SANTOS, 2020, p. 8). No entanto, o REANP, medida proposta pelo Estado de Minas Gerais como “solução” de uma educação sob distância, não se configurou como esforço responsivo ao combate à pandemia, tanto humanamente quanto pedagogicamente, pois suas forças estavam concentradas em impor um retorno presencial, barrado na justiça pelo TJ-MG, sobretudo, pela ausência de critérios científicos e protocolos sanitários viáveis<sup>3</sup>.

A segunda reflexão parte das primeiras lições da intensa pedagogia do vírus em sua sexta lição – *O regresso do Estado e da comunidade* (SANTOS, 2020). Além de escancarar desigualdades, a pandemia coloca em xeque a capacidade, mas sobretudo a fragilidade, pode-se dizer até mesmo indiferença, do Estado em lidar com emergências (SANTOS, 2020). No contexto comunitário, a solidariedade, de certa forma, sempre fora presente. Assim, como se amplificam as desigualdades sociais em níveis alarmantes, também se figuram os esforços de resistência. Contudo, esse movimento é incapaz de aproximar comunidade e Estado, pois ambos se configuram como pontos opostos.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/06/interna\\_gerais,1192059/tribunal-de\\_justica-suspende-retorno-as-aulas-presenciais-em-minas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/06/interna_gerais,1192059/tribunal-de_justica-suspende-retorno-as-aulas-presenciais-em-minas.shtml). Acesso em: 07 nov. 2021.

Isto interfere drasticamente na relação entre o que se chama de “comunidade escolar” e os limites de sua atuação enquanto Escola, uma vez que, se institucionalmente a Escola tem respondido, de maneira geral, às demandas neoliberais e mercantilizadoras do ensino e do conhecimento, tais respostas por ela apresentadas às exigências de vivência não correspondem a uma necessidade material e urgente das comunidades atendidas. A pandemia poderia ter aproximado professores e pais, no entanto, o Estado depositou ao colo das direções e dos docentes as responsabilidades de enfrentamento de um momento tão complexo.

Partir dessas duas observações é importante para entender, não só os limites de atuação docente, mas também entender o que estou chamando tanto de “chão da escola” quanto de virtualização em um contexto muito específico. A não-presença, ou melhor, a impossibilidade da presença demanda respostas que tenham impacto positivo socialmente, de uma seguridade social, mesmo que muito limitada. Porém, as configurações são extremamente outras, que ignoram o acesso às necessidades básicas relacionadas à insegurança alimentar, a exemplo.

Para essa noção de virtualização, tomo como referência os estudos do tunisiano Pierre Lévy, principalmente a partir da obra **O que é o virtual?** (1996). Que na minha leitura, coloca em evidência o tipo de resposta dada institucionalmente aos desafios pandêmicos relacionados à educação. Basicamente, e correndo o risco de uma simplificação, o Estado poderia recorrer a dois movimentos: A atualização ou a Virtualização. Como se configura uma política mais próxima ao negacionismo, principalmente na figura da Secretaria Estadual de Educação, há um falso hibridismo, em que a virtualização se apresenta como atualização. Segundo Pierre, “A atualização ia de um problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema” (LÉVY, 1996, p. 18). Nesse sentido, a virtualização apresentada pelo Estado não busca uma reformulação didática, se quer pedagógica, pelo contrário, busca manter a “solução” como resposta imediatista. Ou seja, nem atualização, nem virtualização.

As ações do Governo de Minas não se podem configurar como Atualização, pois o REANP<sup>4</sup>, apesar de seus vários braços de “acesso” – internet patrocinada, programa televisivo e radiofônico –, não correspondem a uma efetiva resolução deste problema de alcance, sobretudo, por ignorar as diferentes demandas e, portanto, por entender a escola como um padrão a ser seguido e não como demanda que corresponda às necessidades de cada comunidade em suas especificidades.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE\\_N\\_\\_4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf). Acesso em: 06 nov. 2021.

Menos ainda, tais práticas podem ser consideradas como virtualização, uma vez que não levam em consideração as múltiplas e diversas necessidades, tanto materiais quanto epistemológicas responsivas às diferentes necessidades comunitárias, mas, principalmente, por não problematizar no sentido pedagógico a sua atuação. Segundo Pierre:

A força e a velocidade da virtualização contemporânea são tão grandes que exilam as pessoas de seus próprios saberes, expulsam-nas de sua identidade, de sua profissão de seu país. As pessoas são empurradas nas estradas, amontoam-se nos barcos, acotovelam-se nos aeroportos. Outros, ainda mais numerosos, verdadeiros imigrantes da subjetividade, são forçados a um nomadismo interior. (LÉVY, 1996, p. 149-150).

Por extensão, dentro do processo sinalizado, poderíamos dizer: *Os alunos que lutem/As famílias com seus filhos estudantes que lutem*. Ou seja, a “solução” está proposta pelo Estado, não importa a que demandas elas respondam, sejam reais ou não. Na verdade, elas se equiparam exatamente a essa exigência de força e de virtualização necessárias à manutenção da lógica neoliberal e suas opressões, no exercício de ignorar as escolas e suas comunidades. Temos, por um lado, o nomadismo interior (LÉVY, 1996), por outro a sociologia das ausências (SANTOS, 2020), sobretudo neste contexto delicado em que as zonas de invisibilidade se multiplicaram.

Ambos movimentos funcionam como processos de exclusão, embora a propaganda oficial narre o oposto, ou pior, romantiza situações extremas, como a de alunos que se sacrificam em busca de um mínimo acesso<sup>5</sup>. Como aponta Lévy, “Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular” (1996, p. 18). Portanto, se o ensino remoto se coloca como resposta à necessidade de uma não presencialidade física, ele deveria caminhar necessariamente para uma presencialidade virtualizada, como forma de problematização tanto pedagógica quanto social. Tal lógica incitada pelo autor nos remete à seguinte pergunta: A que questão geral responde a educação pública estadual a fim de problematizar sua atuação com vistas à atualização, ou seja, à resolução dos problemas que lhe competem?

### **“PET-ização” e a burocratização do processo de ensino-aprendizagem**

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/interna\\_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/interna_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml). Acesso em: 06 nov. 2021.

Quando proponho, aos bolsistas do PIBID/UFJF/Letras que me acompanhariam no percurso letivo, uma autoavaliação, recorro a um instrumento discursivo como cápsula hipergênero (MAINGUENEAU, 2015), pois, mais que uma autoavaliação, eu esperava projeções e anseios de atuação dentro do programa e na escola, mais ainda que as projeções, eu esperava me encontrar, subjetivamente, com cada um dos bolsistas através das suas escritas e que elas tivessem o máximo de liberdade enunciativa<sup>6</sup>.

Essa movimentação buscava, não só um reconhecimento dos sujeitos e agentes que desenvolveriam um trabalho junto a mim na escola, mas, principalmente, criar um espaço de diálogo, assim como de pertencimento. Nesse sentido, por mais que existam procedimentos organizativos, hierárquicos e burocráticos no funcionamento de uma escola, não dar espaço participativo real reproduz a lógica silenciadora de uma educação neoliberal, em que as didáticas se configuram como metas a serem cumpridas, não como relação ética da importância da escola para uma sociedade, mas como imposição, carregada de autoritarismo sem a participação dos seus agentes/autores na construção do percurso.

A resposta institucional ao isolamento social em combate à pandemia no sistema de ensino do Estado de Minas, através REANP, delegou aos professores o papel de tutores, limitando seu exercício docente a tirar dúvidas ou desenvolver atividades complementares impostas pelo Plano de Estudos Tutorados - PET. Fica claro qual concepção de educação é alimentada em nível institucional, assim como a ausência de diálogo entre as partes envolvidas no processo.

Há uma consideração importante a ser feita quando pontuo a questão da limitação do professor ao papel de tutor. E isso se dá em dois níveis, não necessariamente possíveis de separação: um material e outro simbólico. Com relação ao material, poderíamos dizer que existe um universo de possibilidades na complementação de atividades, sobretudo quando tratamos das linguagens e suas tecnologias, no entanto, principalmente no ciclo REANP-2020, além das inadequações entre PET e currículo, as ferramentas oferecidas pelo Estado demonstraram muitas falhas, até mesmo para aqueles que possuíam o mínimo de acesso<sup>7</sup>. Em decorrência disso, muitos alunos só tiveram acesso ao material ou fizeram contato com os professores meses após o início do ensino remoto.

---

<sup>6</sup> Das oito autoavaliações recebidas, embora houvesse uma delimitação temática, cada materialização textual traz perspectivas muito únicas, da formalização acadêmica à liberdade literária. O que poderia ser matéria para outros aprofundamentos, mas em que cabe destacar a força das perspectivas subjetivas e como se configuram importante, sobretudo, na ausência da multimodalidade linguística corpórea e presencial.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.brasildefatog.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais>. Acesso em: 06 nov. 2021.

Já com relação ao caráter simbólico, ou seja, como o processo de ensino-aprendizagem se daria, as comunicações e ações da Secretaria Estadual de Educação tinham como foco exclusivamente os PET's. O que para comunidade escolar, de maneira geral, configurou-se como ação oficial e única de envolvimento com a escola. Quando os professores em formação entram em contato com a escola e vislumbram uma participação prática, pelo menos no universo da EEFL, havia uma materialização da metáfora freiriana (2021b, p. 79), na pior das hipóteses, de uma educação bancária, mais superficial ainda, pois não se tratava sequer de depósito de conteúdos, mas da escola como um banco de recebimento de PET's inócuos – pois eram cartas sem destinatários e sem resposta.

Uma das principais motivações deste texto vem de uma provocação feita por um dos bolsistas na autoavaliação em relação às projeções mencionadas no início desse fragmento, – digo provocação porque assim encarei a proposição: “[...] tentar nos inserir mais na realidade das turmas, isto é, trazer mais atividades realizadas com os alunos, discussões levantadas em “aula”, demandas das turmas etc.”<sup>8</sup>. Eu não sabia como me colocar diante dessa questão. Às vezes, a gente acredita que a pior resposta possível de ser recebida é um não, porém a ausência de uma resposta é pior ainda, principalmente quando há projeção do outro, sobretudo na educação, que necessita da interação educadores-educandos.

Então, como colocar esse bolsista diante de um sistema que eu mesmo não consegui utilizar ou mesmo superar? E a superação aqui significa traçar o mínimo de comunicação, não se trata sequer de “dominar” conteúdo ou ser hábil nas ditas habilidades curriculares. Qual seria o sentido de entregar essas atividades sem destinatários a esses professores em formação? Acredito que os blindei por um longo tempo. Primeiro, por pensar que para professores em formação, as ações positivas fossem caminhos mais ricos no processo. Segundo, para que não lidassem com o lado negativo, e por muitas vezes traumático, de uma falta profunda de concepção de escola, tanto da comunidade quanto dos agentes, e principalmente das instituições gestoras.

A possibilidade de auxiliar na correção de alguns PET's não representou para os professores-em-formação uma significativa participação no REANP 2020, assim como para mim estava extremamente distante de uma concepção de ensino. Isso porque, praticamente, nenhum aluno respondia às correções. Então, se o mínimo de diálogo possível se configurava na entrega dos PET's e em sua correção, o precário diálogo se encerrava ali, na entrega das correções. Nos meios alternativos de comunicação, como o grupo de *Whatsapp* do 3º ano da EEFL, o diálogo era

---

<sup>8</sup> Reitero o uso reflexivo das autoavaliações como exercício pedagógico e propositor da prática em sala.

meramente para compartilhar caminhos de entrega das atividades, vez ou outra indignação, geralmente relacionada à dificuldade de colegas em seguir os preceitos do ensino remoto.

Como acrescenta um dos bolsistas do PIBID: “Minha principal sugestão para nosso caminho no PIBID é o diálogo, pois uma rede de pessoas que conta com três professores e mais de dez graduandos possui uma grande riqueza de pensamentos, experiências e ideias.”. E esse foi de fato um caminho rico: As discussões em grupo com compartilhamento de experiências e os processos formativos/reflexivos dentro do PIBID nos trouxeram uma visão muito real não só dos desafios, mas também das possibilidades de atuação, entendendo, sobretudo, que em parte dessa há uma limitação contra a qual não temos agência. Já no ciclo 2021 do REANP, um dos bolsistas sugeriu que ligássemos para os alunos, para pelo menos tentar entender as ausências e dificuldades. Eu achei a ideia perfeita, ao mesmo tempo em que ela esbarrava em duas questões: a condição material de fazermos as chamadas; e o fato de que este tipo de “busca ativa” atravessava hierarquias dentro da escola.

O limite de atuação esbarra, quase sempre, nas questões burocráticas, cujo embate se dá, na maioria das vezes, na ausência de diálogo entre as partes. Por exemplo, hoje o professor, por forças institucionais, não permite uma entrega das atividades fora do prazo; amanhã, depois de analisados os quantitativos de entrega, a SEE-MG desce um memorando ampliando os prazos. Isso se tornou regra durante o período pandêmico. A crítica aqui, não é com relação à extensão de prazos, é que a proposta do ensino remoto ignora a própria natureza de sua existência, ignora aquilo que não concedeu aos alunos, além de ignorar os impactos nas famílias dos discentes – quantas vezes nas aulas síncronas, algum aluno foi interrompido pelo irmão mais novo, do qual tomava conta para que os pais pudessem deixar em pleno funcionamento a máquina neoliberal.

Segundo Freire, e o que nos dói no processo é que:

“O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos.

Desde os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam.” (20 21b, p. 190-191)

Quando a comunidade escolar enxerga na entrega dos PET's a continuação dos estudos, ela ignora o manejo que está sendo feito, que a coloca em uma situação passiva dentro do processo, caminhando para o que as normativas estaduais chamam de “novo normal”. Há muitas opressões em jogo. Como fica a comunidade quilombola que acessa a escola e não tem acesso à internet?

Como ficam as famílias que mal têm se sustentado? Um dos problemas é que essa *cisão* de que fala Freire recai sobre a escola, como se fosse responsável institucionalmente de todo processo.

Aqui, afirmo que há um processo de burocratização a partir dos PET's. O que chamarei de Pet-ização. O que tem impacto não só na ação do REANP em 2020, mas sobretudo em 2021. Os alunos foram reconduzidos a um processo, também bancário, de progressão, visto que continuam a perceber a escola como um banco de aceitação de atividades, na grande maioria das vezes, copiadas de sites como [passeidireto.com](http://passeidireto.com); [brainly.com](http://brainly.com) e da comunidade discord. Há um caráter cooperativo, principalmente, no brainly, que acho que não deve ser descartado, mas que seja fruto de consideração crítica futuramente.

Essa PET-ização está relacionada à política estadual de enfrentamento à pandemia, uma vez que foi normativamente sua prioridade, considerando as atividades como marco de pertencimento. Uso o termo pertencimento pois o Estado considerou o PET como elemento para avaliação de tempo. Ou seja, mesmo em plena pandemia, o estado buscou formas de manter a carga horária dos alunos e essa se deu através da entrega das atividades, assim como do seu caráter avaliativo de “aquisição” de conhecimento.

De uma maneira generalizada, o professor, então tutor, passa ao papel de receptor, como quem credita PET's recebidos. Para o Estado, isso gera números. Para quem está em sala de aula, um desespero e uma angústia enormes, vide o adoecimento dos professores durante a pandemia<sup>9</sup>, uma vez que duas questões centrais ecoam em mente: “O que que eu tô fazendo aqui?” “Cadê os alunos?”

A PET-ização, assim como a concepção bancária de educação “nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica.” (FREIRE, 2021b, p. 95). Não são os instrumentos, por sinal falhos, que dão dialogicidade ao processo, mas a qual concepção de ensino ela responde. Se ela responde a uma concepção neoliberal, estão os agentes cientes do seu capital de investimento? Se ela responde a uma esfera pública, está ciente a população das suas necessidades e direitos básicos? De uma forma muito rústica de dizer: não adianta enunciar nem pintar que o acesso é universal, porque não é: e o Estado parece saber e fica fazendo malabares com os dados enganando as famílias.

---

<sup>9</sup> Insatisfação com ensino remoto puxa adoecimento mental de professor na pandemia . Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2021/05/27/insatisfacao-com-ensino-remoto-puxa-adoecimento-mental-de-professor-na-pandemia/>. Acesso em: 06. nov. 2021.

A miséria de que tudo no fim se transformará em benefício na entrega de um monte de papel inerte nos coloca na dimensão de reproduzir uma negação de uma miséria muito mais profunda. A miséria que tem cinco a dez pais presentes numa reunião on-line da escola; a miséria de quem tem acesso à internet; a miséria de quem pode manter uma rotina e estudante e não de empregado doméstico ou no mercado; a miséria de quem faz fila para pegar “kit-merenda”; a miséria de não saber o que é uma escola. Qual é a escola que a normativa quer que ocupem as crianças e adolescentes? Sobretudo na pandemia?<sup>10</sup>

Assim como na projeção de ação dos bolsistas do PIBID, eu também apliquei autoavaliação para os alunos ao fim dos bimestres (no caso do REANP-2021, quando o *google classroom* foi adotado pelo estado como ferramenta universalizada). Pois, na transição entre 2020/2021, esperava-se que o problema de comunicação pudesse ser resolvido. A questão é que a transição entre o “Conexão Escola<sup>11</sup> 1.0” para o 2.0 foi tão problemática quanto o ciclo anterior. E que o processo de PET-ização se configurou ainda mais forte, mesmo que houvesse abertura para as atividades complementares, nas quais atuariam os bolsistas com seus projetos de letramento crítico. E atuaram de forma resistente, quiçá transgressora<sup>12</sup>.

Houve uma melhora sistemática na atuação do ensino remoto, no entanto com os mesmos vícios apontados anteriormente. Que as autoavaliações dos alunos revelam, deste seu caráter mais sistemático, assim como fato de ignorar a condição material dos alunos, tanto física quanto psicológica, de manutenção dos estudos:

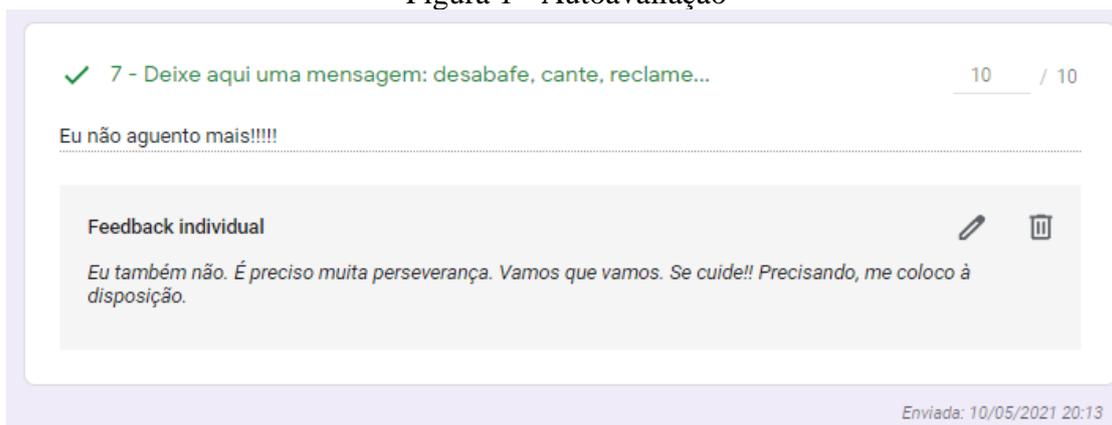
---

<sup>10</sup> As reuniões pedagógicas traziam informações que estavam além de um número@estudante.edu.mg.gov.br. E se limitavam aos poucos contatos de responsáveis com a escola e que se deram, na maioria das vezes pela entrega do Kit Merenda.

<sup>11</sup> Aplicativo para celular, e posteriormente também para web, em que é possível acessar os matérias, tanto dos PET's quanto das vídeo aulas, possuindo também um chat para contato com os professores. O Acesso é vinculado ao e-mail institucional do aluno. Na atualização para o 2.0, o chat foi retirado e o aplicativo configurou-se em espelho de encaminhamento do google education.

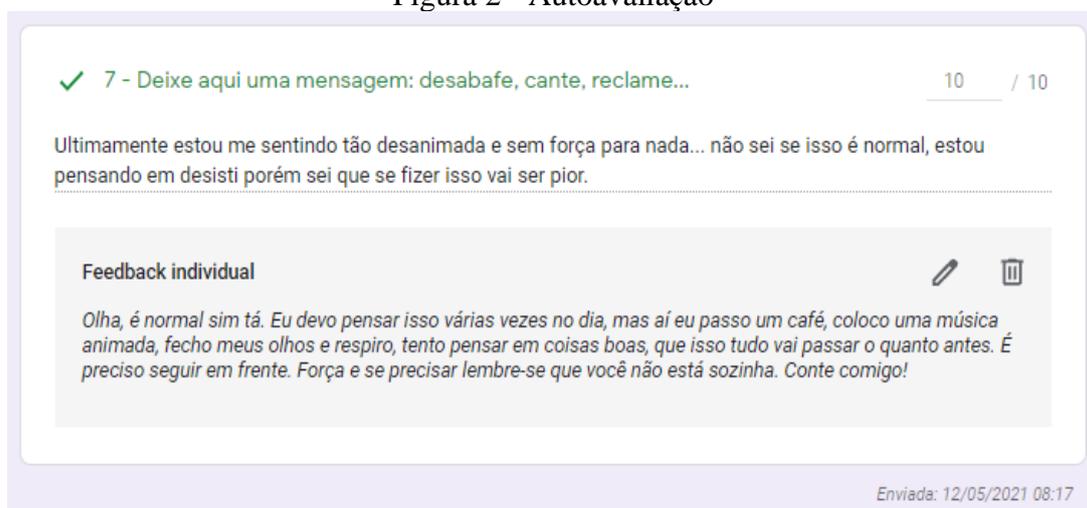
<sup>12</sup> Projetos de letramento dos professores-em-formação do PIBID, Disponível em: <https://pibidsimposiov.wixsite.com/my-site-1>. Acesso em: 06 nov. 2021.

Figura 1 - Autoavaliação



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

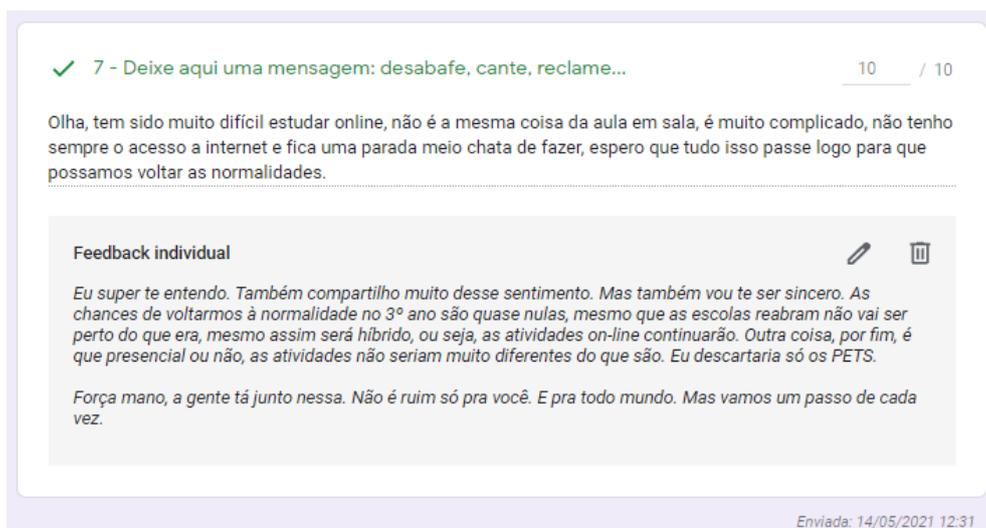
Figura 2 - Autoavaliação



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Como demonstram os destaques, esse sistema tem problemas muito sérios de aplicação. Assim como não foram desenvolvidas previamente ações de interação com o sistema, restava a mácula de um ensino baseado na entrega do PET's. Tentamos levar essa situação e outras, ainda mais sensíveis, ao conselho de classe, que, como foi percebido pelos pibidianes, não era um espaço de atenção da escola a essas questões naquele momento. Estávamos todos perdidos – professores, seguindo as normativas, alunos seguindo o que achavam o que era a normativa. Todos queremos um novo normal, mas seria mais sensato, pedagógico, até desconsiderá-lo. O seguinte aluno faz a comparação entre as duas modalidades ao justificar sua inaplicabilidade no ensino remoto:

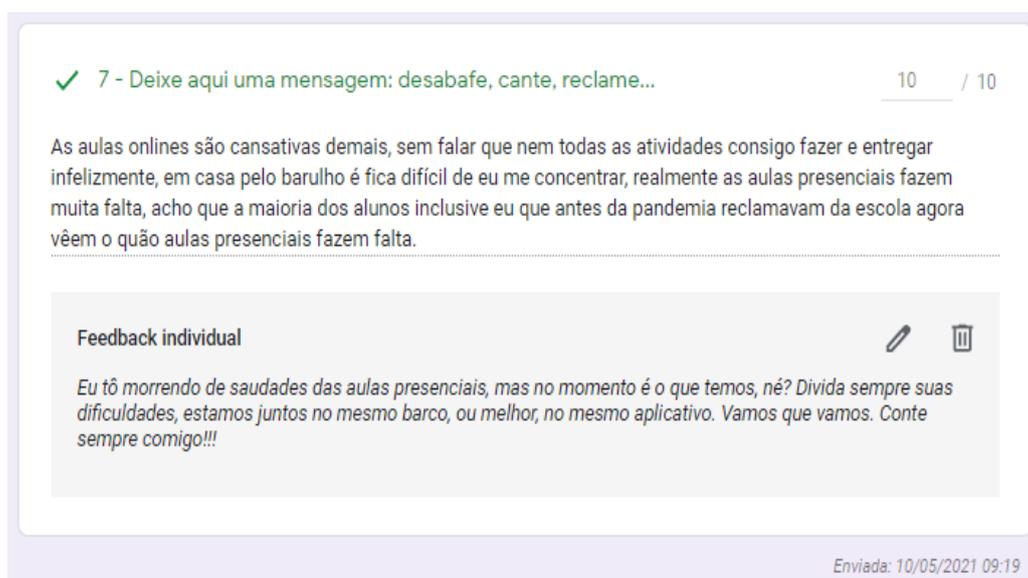
Figura 3 - Autoavaliação



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

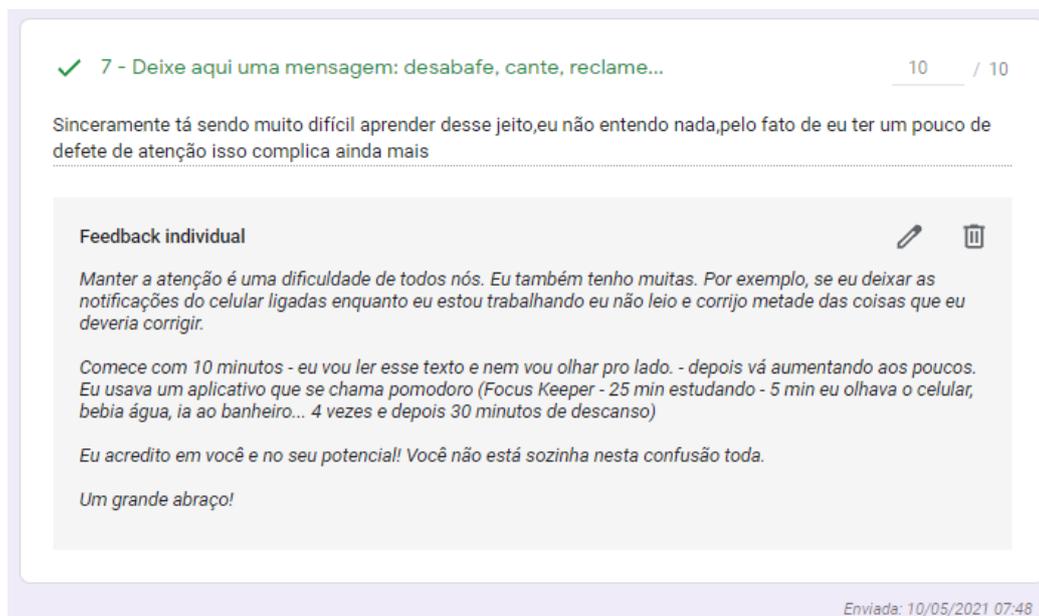
Acho que todos esperamos que isso passe logo. No entanto, assim como dito antes, com relação a entrega dos PETs no ciclo 2020 do RENAP, mesmo com novas ferramentas de comunicação, criou-se uma manutenção daquele ensino bancário dito antes: “entregue- passei”. E todo sistema se reduziu a isso.

Figura 4 - Autoavaliação



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Figura 5 -Autoavaliação



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

As autoavaliações, no entanto, se configuraram como um espaço interessante para o diálogo, por mais que ainda se configurasse, na maioria das vezes uma não resposta, ou melhor uma dialogicidade, houve uma abertura muito maior com relação ao que antes fora exposto, e ignorado pelo Estado só da permanência, enquanto política, como da sua completa ausência. Parece contraditória uma “presença ausente”: no entanto, é assim que se configura a ação do Estado, vide a necessidade de abrir um protocolo específico e com muitos “*delays*” para se imprimir um PET para o aluno não considerado neste virtual, visto apenas como um número.

## Conclusão

A partir das análises preliminares, destacamos que o processo de virtualização da sala de aula, aplicado através do REANP, fazendo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), ao se primar pelo aspecto tecnicista, induziu o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo seu aspecto dialógico, a um silenciamento, limitando a relação educador/educando a uma relação bancária exclusivamente marcada pela entrega dos PET's. Nesse cenário, as autoavaliações tornaram-se um dos poucos espaços de diálogo e de transgressão, pois, além da reflexão da própria participação no processo do ensino remoto, elas apresentam uma escola que é de “carne e osso”,

que sente as ausências, que sofre e precisa ser ouvida, mas que então falha em colocar burocracias acima das vivências.

No fim das contas, o que valeu foi toda a transgressão que se materializou na ação dos PIBIDIANES. Resistência sempre! Educação crítica sempre!

## Referências

- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1. ed.- São Paulo : Parábola Editorial, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 69ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- PLÁ, Sebastian. La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. *In*: CARDIEL, H. C. (Coord.), **Educación y pandemia: una visión académica**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020, p. 30-38.
- PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Avidades Não Presenciais, e instui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Minas Gerais, 2020. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao% 20SEE\\_N\\_\\_ 4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 4.506/2021**. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Minas Gerais, 2021. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao% 20SEE\\_N\\_\\_ 4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

