

Organizadores:  
Karin Claudia Nin Brauer  
Robson Batista dos Santos Hasmann  
Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

# Linguagem, Literatura e Educação:

Discursos e Complexidade



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

Organizadores:  
Karin Claudia Nin Brauer  
Robson Batista dos Santos Hasmann  
Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

# Linguagem, Literatura e Educação: Discursos e Complexidade



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª MiraniIde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

## Linguagem, literatura e educação: discursos e complexidade

**Diagramação:** Ellen Addressa Kubisty  
**Correção:** Jeniffer dos Santos  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Karin Claudia Nin Brauer  
 Robson Batista dos Santos Hasmann  
 Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
L755	<p>Linguagem, literatura e educação: discursos e complexidade / Organizadores Karin Claudia Nin Brauer, Robson Batista dos Santos Hasmann, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-258-2124-5            DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.245232212">https://doi.org/10.22533/at.ed.245232212</a></p> <p>1. Linguagem. 2. Literatura. 3. Educação. I. Brauer, Karin Claudia Nin (Organizadora). II. Hasmann, Robson Batista dos Santos (Organizador). III. Bartho, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372.6</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Caro Leitor,

É com grande prazer que lhe apresentamos o livro “**Linguagem, Literatura e Educação: Discursos e Complexidade**”. Esta obra é o resultado de nossa dedicação e paixão pelos entrelaçamentos discursivos que nos permitem explorar os campos da linguagem, da literatura e da educação, refletindo sobre aproximações conceituais e abordagens pedagógicas que venham a contribuir com a formação de professores e estudantes – todos nós, sujeitos incompletos, heterogêneos, engendrados na e pela alteridade. Ao longo das páginas deste livro, você encontrará uma jornada intelectual, desenvolvida pelos estudos do Grupo de Pesquisa em Linguagem Literatura e Educação do Instituto Federal de São Paulo (LLE-IFSP), que busca iluminar a interseção fascinante desses três campos teóricos.

Nossa sociedade é construída por meio da comunicação e da narrativa. A **linguagem** é constitutiva dos sujeitos. Por ela e com ela, compreendemos o mundo, compartilhamos sentidos, nomeamos fenômenos. Se pela linguagem reproduzimos discursos, ao refletirmos sobre ela, também podemos transformá-los, reinscrevendo-nos nos espaços sociais, afetando o olhar sobre nós e sobre o outro. A **literatura** é um dos meios pelos quais compartilhamos nossas histórias, conhecimentos e valores. Além de ser um direito, é fundamental nos processos de subjetivação, marcando trajetórias discursivas, coletivas e subjetivas. A **educação**, por sua vez, é campo de encontro reflexivo sobre a sociedade e sobre os sujeitos que buscamos formar. As identidades e as subjetividades são pensadas como projeto e como movimento – a nosso ver, sempre dialógico e incompleto –, daí a importância de pesquisas que interseccionem conhecimentos e se voltem, sobretudo, para práticas pedagógicas que auxiliem agentes sociais dessa esfera de interação.

Este livro busca explorar esses três pilares – linguagem, literatura e educação – e suas interligações acerca de diferentes aplicações. Abordamos questões como: formação de professores, leituras significativas, práticas de leitura, educação antirracista, decolonialidade, o entre-lugar das línguas, conhecimento de línguas estrangeiras. Assim, convidamos você a conhecer as diferentes seções que compõem este livro.

**SEÇÃO 1:**

A primeira seção é intitulada “**Experiências, Língua(gem) e Ensino-aprendizagem**” e é composta por dois capítulos que lançam atenção para a formação de professores e para a formação de leitores, compreendendo os processos como complexos e interligados pelas múltiplas experiências e conhecimentos.

Assim, no capítulo “Formação de professores de língua portuguesa sob a perspectiva da complexidade”, Karin Claudia Nin Brauer e Maximina Maria Freire investigam, descrevem e interpretam a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Superior de uma instituição pública do Estado de São Paulo, em ambientação híbrida, sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade. Entendida como fenômeno da experiência humana, a referida formação foi promovida em um curso de atualização, desenvolvido de forma colaborativa, interligando diferentes saberes e focalizando contextos ligados à língua e ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, as autoras convidam os leitores a refletirem sobre a importância de uma formação docente transdisciplinar e complexa, que considere as múltiplas dimensões envolvidas no ensino da língua, o respeito ao contexto e aos participantes, ou seja, que valoriza as vivências, o conhecimento prévio, o diálogo entre diferentes saberes, as impressões, as necessidades e as sugestões dos participantes do curso.

No segundo capítulo, “Leituras significativas: a constituição de mundos em espaços, afetos e corpos em diálogo”, Fernanda Maria Macahiba Massagardi versa sobre o poder das leituras significativas. A autora nos convida a mergulhar na compreensão de uma leitura que pode não apenas nos levar a refletir sobre vivências, mas também a construir mundos, influenciar nossas emoções e moldar nossos corpos e espaços.

Massagardi ressalta que realidade e leituras coexistem e são interligadas, afirma que para que ocorra a compreensão de um texto, de um corpo e de uma imagem é necessário que o sujeito consiga perceber as relações existentes entre os estímulos, as subjetividades e contexto de mundo no qual vive. Este capítulo, é dessa forma, uma jornada intelectual que nos lembra da riqueza das interações entre leitores, textos e contextos.

## SEÇÃO 2:

A segunda seção deste livro intitula-se “**Língua, Discurso, Movimentos Decoloniais**” e é composta por capítulos que convergem olhares decoloniais e contra-hegemônicos, permitindo a emergência de identidades subalternizadas e estabelecendo novos percursos de sentidos, novos espaços de significância, pelos quais discursos dominantes são questionados e desnaturalizados.

No capítulo 3, “Interlocução com (re)existências: práticas de leitura a partir do dialogismo em letras de RAP”, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho discute a formação de leitores. A autora propõe uma abordagem discursiva da leitura na escola em que se considerem o sujeito engendrado na e pela alteridade e a produção de sentidos como prática dialógica e heterogênea. Para Bartho, perpetuar o aspecto reprodutivista e descontextualizado de sentidos no processo de leitura pode contribuir com a legitimação de discursos dominantes tidos como “naturais”, mas que precisam ser problematizados, coletivamente. A autora faz análise da canção de *rap* “Mufete”, de Emicida, como sugestão de prática pedagógica, sem a pretensão, contudo, de estabelecer roteiro metodológico fechado, que seria limitante, na opinião da autora, para seu objetivo de alinhamento à perspectiva da multiculturalidade e dos letramentos de reexistência. Bartho ressalta, ainda, a importância de se levar para a escola produções de linguagem que deem voz e espaço discursivo para a diversidade, principalmente para identidades historicamente silenciadas e discriminadas. Trabalhar com letras de *rap*, um estilo artístico considerado marginal, não canônico, poderia, segundo a autora, contribuir para a democratização do currículo formal, dos lugares de fala e dos sentidos sócio-histórico-ideológicos.

Já no capítulo 4, “Educação antirracista, decolonialidade e exames vestibulares”, Valmir Luis Saldanha da Silva discute em que medida há contribuição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros processos seletivos no enfrentamento da problemática racial. O autor analisa questões dessas avaliações, observando o modo como as leituras sugeridas por elas são abordadas no que diz respeito às questões raciais. Saldanha constata uma abordagem que pouco contribui para a compreensão da cultura afro-brasileira e para o combate ao racismo e ao processo de subalternização do negro no país. A partir disso, o autor faz proposições interessantes para a prática docente com textos literários e tece reflexões sobre modificações possíveis em exames vestibulares, com vistas à formação antirracista dos estudantes e à aproximação de práticas pedagógicas das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem, na

educação básica, a obrigatoriedade do trabalho sobre, respectivamente, “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em tempo, Saldanha também salienta a importância de se combater o epistemicídio, sobretudo, o epistemicídio relacionado às mulheres negras, cujas vozes, como coloca o autor, não tiveram espaço na literatura brasileira ou não foram ouvidas, dada a condição subalternizada em que essas identidades foram, historicamente, engendradas.

Os dois capítulos desta seção dedicam-se, pois, a questões de extrema urgência para a educação brasileira. Repensando práticas para o ensino da língua portuguesa, engajam-se em um projeto antirracista e decolonial, no qual discursos sedimentados passam a ser discutidos e a formação dos sujeitos ganha perspectiva politizada, crítica e transformadora.

### SEÇÃO 3:

Esta terceira e última seção é intitulada de “**Língua(s), Discursos e Processos de Subjetivação**” e é composta de capítulos em que a língua e sua aquisição se veem diante do *outro*, isto é, as línguas estrangeiras em dois contextos bem particulares.

O primeiro capítulo é de Carolina Moya Fiorelli, pesquisadora que se dedicou a compreender a língua portuguesa em sua dimensão humanitária. Em “Quando a primeira língua não é a materna: o entrelugar das línguas em famílias imigrantes no Brasil”, Fiorelli vasculha os desafios e vazios que venezuelanos e venezuelanas enfrentam no Brasil. Há uma dimensão seminal nesse texto, pois a abordagem da autora ultrapassa as visões de “língua estrangeira”, “língua para fins específicos” e até mesmo a mais contemporânea “língua de acolhimento”. Ao situar a aprendizagem do português em contexto de enunciado concreto - as aulas oferecidas pela UNESP de Araraquara e os relatos das dificuldades de pertencer à língua e à comunidade em que cidadãos venezuelanos em situação de refúgio estão inseridos -, Carolina propõe a categoria de “português para fins humanitários”.

Acerca desse estudo, é imprescindível destacar o quanto os relatos e as ações demonstram sobre os brasileiros frente aos venezuelanos, ainda que o discurso oficial dos últimos anos lhes tenha tratado com tamanha aversão.

O último capítulo, “O cuidado de si na sociedade neoliberal e o conhecimento de línguas estrangeiras”, de Cinthia Yuri Galelli, imiscui-se no discurso publicitário de escolas de idiomas a fim de vasculhar os pressupostos de

certos modos de enunciar a relevância do aprendizado de línguas estrangeiras. Galelli parte do conceito de “cuidar de si”, proposto por Michel Foucault e demonstra como os objetivos, as expectativas, as motivações para se saber outra língua se performam atrelados a discursos que incentivam as pessoas a serem “empreendedoras de si mesmas”.

A autora identifica que, dentre as estratégias discursivas de que o *marketing* das escolas de idiomas lança mão, está em selecionar cuidadosamente corpos de indivíduos que representam o modelo de sucesso ideologizado pelo discurso neoliberal. Nesse sentido, o cuidado de si toma o sentido de existir dentro da economia, de ser útil para o sistema econômico. O artigo problematiza, enfim, o modo ser sujeito dentro e somente dentro do neoliberalismo.

Como se pode observar, em todas as seções, predomina o intuito de relacionar as pesquisas com práticas educativas e/ou situações em que a educação contribui diretamente para a formação de sujeitos emancipados.

À medida que você percorre as páginas deste livro, esperamos que encontre *insights* enriquecedores e inspiração para explorar importantes relações entre linguagem, literatura e educação. Obrigado por se juntar a nós nesta jornada.

Com gratidão,

Karin Claudia Nin Brauer  
Robson Batista dos Santos Hasmann  
Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho  
novembro de 2023

<b>SEÇÃO 1 - EXPERIÊNCIAS, LÍNGUA(GEM) E ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>2</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	
Karin Claudia Nin Brauer	
Maximina Maria Freire	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322121">https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322121</a>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>17</b>
LEITURAS SIGNIFICATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE MUNDOS EM ESPAÇOS, AFETOS E CORPOS EM DIÁLOGO	
Fernanda Maria Macahiba Massagardi	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322122">https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322122</a>	
<b>SEÇÃO 2 - LÍNGUA, DISCURSO, MOVIMENTOS DECOLONIAIS.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>30</b>
INTERLOCUÇÃO COM (RE)EXISTÊNCIAS: PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO DIALOGISMO EM LETRAS DE <i>RAP</i>	
Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322123">https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322123</a>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>49</b>
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, DECOLONIALIDADE E EXAMES VESTIBULARES	
Valmir Luis Saldanha da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322124">https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322124</a>	
<b>SEÇÃO 3 - LÍNGUA(S), DISCURSOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>69</b>
QUANDO A PRIMEIRA LÍNGUA NÃO É A MATERNA: O ENTRE-JULGAR DAS LÍNGUAS EM FAMÍLIAS IMIGRANTES NO BRASIL	
Carolina Moya Fiorelli	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322125">https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322125</a>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>82</b>
O CUIDADO DE SI NA SOCIEDADE NEOLIBERAL E O CONHECIMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
Cinthia Yuri Galelli	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322126">https://doi.org/10.22533/at.ed.2452322126</a>	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>98</b>

## **SEÇÃO 1**

# EXPERIÊNCIAS, LÍNGUA(GEM) E ENSINO-APRENDIZAGEM

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Karin Claudia Nin Brauer**

**Maximina Maria Freire**

### 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores, construto que tem sido objeto de estudos e pesquisas há décadas, tem revelado matizes e perspectivas distintas, conforme a linha teórica a partir da qual é escrutinada. Apesar da diversidade de aportes teóricos que conduzem a vieses reflexivos, críticos, colaborativos, narrativos, complexos, à prática exploratória e à auto-heteroecoformação<sup>1</sup>, por exemplo, o desenvolvimento docente busca, em geral, a construção e o aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico, o amadurecimento de um pensamento integrador, a percepção de aspectos relevantes para o tratamento das necessidades e expectativas do contexto em que se insere a unidade

escolar, da comunidade a ele mais imediata, e da sociedade como um todo. A formação docente, *lato sensu*, também procura por novidades e tendências educacionais decorrentes de processos de aprimoramento, originários de pesquisas e projetos. Tal formação viabiliza que professores expandam e atualizem sua prática docente e saberes profissionais, além de despertar a consciência para a importante função social e política que exercem dentro e fora da sala de aula, a qual lhes pode conferir maiores oportunidades de desencadear a construção compartilhada de um contexto escolar amigável, propício à aprendizagem, ético e equânime. Para Behrens e Oliari (2007, p. 64), cabe à formação docente perceber e reconhecer os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais que estão interligados ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se aspirar a uma formação integral, articulada e pertinente.

<sup>1</sup> Referimo-nos às teorias e pesquisas empíricas desenvolvidas, desde a década de 1980, por Alarcão, I.; Celani, A.; Clandinin, J.; Connelly, M.; Diamond, P.; Freedman, D.; Freire, M.M.; Freire, P.; Ghedin, E.; Gimenez, T.; Inês Miller, I.; Kincheloe, J.; Magalhães, M.C.; Moraes, M.C.; Nóvoa, A.; Perrenoud, P.; Pimenta, S.G.; Schön, D.; Zeichner, K., entre muitos outros, no Brasil e no exterior.

A partir do cenário acima delineado, o presente texto tem por objetivo investigar, descrever e interpretar o *fenômeno formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Superior, ocorrido em ambientação híbrida, sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, em uma instituição pública do Estado de São Paulo*, entendido como fenômeno da experiência humana. Para alcançar a meta proposta, formulamos a seguinte pergunta, intencionalmente aberta, criando espaço para que emergências do fenômeno se revelem sem o crivo restritivo e limitador de concepções e juízos prévios, de acordo com a linha metodológica adotada:

Qual a natureza da *formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Superior, ocorrida em ambientação híbrida, sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, em uma instituição pública do Estado de São Paulo?*

Para desenvolver este estudo, fundamentamo-nos teoricamente no viés da complexidade, embasada na obra de Edgar Morin. Para o autor (Morin, 2011), a complexidade procura a compreensão epistemológica do real; reputa a conexão, a contextualização, a generalização de informações e saberes; e desconsidera certezas e verdades absolutas, que ofuscam a possibilidade de um conhecimento “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2011, p.15).

A complexidade, como epistemologia emergente, engloba os conceitos de recursividade (ou circularidade), não linearidade e não fragmentação do conhecimento, observando e lidando com conflitos e contradições, bem como com visões antagônicas que, complementares, dialogam entre si. Desse modo, a complexidade se evidencia sistêmica, compondo um tecido de constituintes heterogêneos, inseparavelmente associados, estabelecendo o paradoxo do uno e do múltiplo, simultaneamente. Esse viés complexo comporta incertezas, indeterminações, imprevisibilidades e fenômenos aleatórios, relacionados ao acaso (Morin, 2011).

A auto-heteroecoformação tecnológica de professores (Freire, 2009; Freire e Leffa, 2013) também constitui um dos referenciais teóricos do estudo que apresentamos, pois a formação docente em foco corresponde a um processo formativo ternário que, ao mesmo tempo, articula o individual, o social e o ecológico, responsivo às características, às mudanças e às exigências da contemporaneidade, destacando os agentes e o contexto como basilares no entendimento da formação e do desenvolvimento profissional.

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de três encontros presenciais, ocorridos em uma instituição pública de ensino, e três online, pelas plataformas Zoom e Skype, permitindo que o evento de formação de professores de português fosse caracterizado como *híbrido* ou *semipresencial*. Os encontros foram planejados tendo por base o *design educacional complexo* (Freire, 2013; Freire; Sá, 2020) que permite *preparação, execução e reflexão* sobre o conteúdo, de forma complexa, negociada e menos simétrica, entre alunos e professor. Os textos utilizados para a interpretação do fenômeno em estudo foram

registrados nas atividades desenvolvidas durante a formação, e receberam um tratamento hermenêutico-fenomenológico complexo (Freire, 2010, 2012), de acordo com a orientação metodológica selecionada.

A relevância deste estudo está em detalhar e compartilhar uma vivência de formação em um viés teórico-metodológico que valorize o ensino e a aprendizagem como processos inseparáveis, possibilitando a ligação/religação de saberes, em uma perspectiva não segmentada, não linear e integradora de conhecimentos. Além disso, a importância deste trabalho está em proporcionar a interessados na área uma reflexão sobre a integração de saberes de acordo com o viés complexo, e sobre a viabilidade de uma articulação sistêmica para a reificação de processos formativos.

## 2. CONEXÃO DE SABERES

A articulação teórica que embasou o presente estudo foi constituída pela tessitura entre a epistemologia da complexidade (Morin, 2011; Mariotti, 2011), a auto-heteroecoformação docente (Freire, 2009; Freire e Leffa, 2013) e o design educacional complexo (Freire, 2013), detalhados a seguir, a partir da qual foi concebido o curso de formação que ambientou a vivência do fenômeno interpretado.

### 2.1 A COMPLEXIDADE

A complexidade possibilita diálogos com diversos saberes, valorizando a conexão sistêmica entre várias áreas do conhecimento, contrariamente ao pensamento linear que entende a fragmentação e simplificação como únicas formas de compreensão. A epistemologia complexa procura estabelecer um diálogo entre disciplinas, assim como entre os pensamentos linear e sistêmico, ou seja, busca religar saberes oriundos dessas formas de pensar. Conforme Mariotti (2007, p. 83-85), para conhecer a abordagem complexa, é preciso entender que o pensamento linear busca simplificar a complexidade inerente e compreender o todo pelas propriedades das partes fragmentadas.

Ainda de acordo com Mariotti (2011), a epistemologia da complexidade diz respeito à diversidade, ao entrelaçamento e à contínua interação entre uma infinidade de sistemas e fenômenos que constituem o mundo real, natural. O pensamento complexo deve ser compreendido como um sistema aberto, amplo e flexível. Esse pensamento compõe um novo viés de entendimento do mundo, que aceita e permite compreender as mudanças contínuas da realidade, sem negar a multiplicidade, aleatoriedade e incerteza intrínsecas à realidade e à vida humana, porém acolhendo-as e convivendo com elas.

Morin (2003, p. 38), referindo-se à etimologia do termo *complexidade*, explicita:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido

interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A complexidade reconhece e integra a desordem e a imprevisibilidade, aceitando a incerteza como inerente ao conhecimento. Dessa forma, rejeita o saber absoluto e total: na perspectiva complexa, o conhecimento é inconcluso, incompleto, posto que está em contínua construção, caracterizado, sempre, por um traço essencial de inacabamento.

Refletindo sobre a complexidade e a relevância de suas características, concordamos com Morin quando, em sua obra, enfatiza a necessidade urgente de uma reforma do pensamento que contemple a incompletude dos saberes, o diálogo complementar das polaridades, a recursividade do conhecimento, a relação sistêmica e hologramática entre partes e todo. Como salienta o autor (MORIN, 2000), há premência de uma reforma, uma *metamorfose*, que origine uma visão ampla, multirreferencial e multidimensional (cultural, social, política, intelectual, moral e espiritual), que favoreça o diálogo crítico entre a ciência e a sociedade, o homem e a natureza. Assim, a complexidade está integrada à organização social, como explicam Freire e Leffa (2013, p. 59):

(...) diante da constatação de que a complexidade é inerente ao ser humano, podemos concluir que uma reforma do pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que tanto nos permitam compreender melhor a vida, seus processos e implicações, quanto questioná-los em maior profundidade.

Concordamos com Morin e sua argumentação sobre a epistemologia da complexidade, pois um dos argumentos mais relevantes de sua discussão é a integração e participação ativa do sujeito na construção do conhecimento como agente que associa, inter-relaciona e, assim, constrói, desconstrói e reconstrói saberes imprescindíveis à vida, ou seja, *conhecimentos pertinentes* (Morin, 2011). Dessa forma, também, se concebe e se qualifica o professor complexo que, como artífice do próprio processo formativo, torna-se um agenciador responsável pela tessitura de um conjunto de saberes essenciais a sua vida e ao seu exercício docente.

## 2.2 A AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO

Ao afirmarmos, na seção anterior, que o professor é um artífice de seu próprio processo formativo, estamos nos referindo, de fato, a uma das facetas de sua formação que o coloca como responsável pelo próprio desenvolvimento: a *autoformação*. Entretanto, a formação profissional requer uma investigação e reflexão mais inclusivas, compreendendo considerações sobre os agentes e contextos nela incluídos. Nesse sentido, torna-se oportuno retomar e rever a *teoria tripolar de formação* (Pineau, 1988; Pineau; Patrick, 2005) e, à luz da epistemologia da complexidade, concordar com Freire (2009) e Freire e Leffa (2013, p.75) que, expandindo, a compreendem como um processo em que seus polos

se articulam e se manifestam simultaneamente, justificando a grafia compacta proposta – *auto-heteroecoformação* –, entendida como uma

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário.

A conceituação acima evidencia que os três polos componentes dos processos formativos (*auto*, *hétero*, *eco*) se integram para gerar construção de conhecimentos, sinalizando que a formação comporta *personalização*, quando o indivíduo se responsabiliza pela própria formação (*autoformação*); essa ocorre e se expande no plano na *socialização*, quando esse indivíduo interage com outros que compartilham de seus propósitos (*heteroformação*); contudo, essas facetas se complementam na *ecologização*, pois há necessidade de uma ambientação (*ecoformação*) propícia ao intercâmbio de saberes e à formação. Nesse processo, portanto, o indivíduo, seus pares e o meio exercem relações mútuas e simultâneas que concorrem para oportunizar o desenvolvimento e, assim, a *auto-heteroecoformação docente*: uma visão complexa dos processos formativos que destaca os agentes envolvidos, o contexto em que atuam e as inter-relações sistêmicas de uns sobre os outros. Assim compreendida, a auto-heteroecoformação comporta vertentes, como a *tecnológica*, permitindo que o foco da formação esteja nas relações ensino-aprendizagem-design-tecnologia.

## 2.3 O DESIGN EDUCACIONAL COMPLEXO

A questão do design merece destaque quando consideramos qualquer tipo de processo formativo, seja ele direcionado ao desenvolvimento docente ou discente, uma vez que esse conceito, em linhas gerais, fornece um suporte relevante ao professor, pois concentra uma série de decisões prévias, um roteiro de desenvolvimento de ações e um conjunto de alternativas para (re)direcionamento de rotas, além de integrar formas de reflexão e modalidades de avaliação.

Essa é a ideia que subjaz o conceito de *design educacional complexo* ou DEC (Freire, 2013; Freire; Sá, 2020) que, fundamentado na complexidade, compreende etapas interconectadas e interdependentes que se articulam de forma sistêmica e que, em um movimento recursivo, dialógico e hologramático, dão vida a um curso, bem como mobilidade e parceria entre professor e alunos. As etapas do DEC são:

- **Preparação:** é o ponto de partida do DEC, no caso de um curso ministrado pela primeira vez. Compreende desde os detalhes e decisões iniciais até a elaboração de um primeiro esboço, com uma previsão e **Reflexão** sobre conteúdos, atividades, recursos, materiais, dinâmicas e modalidades de avaliação. Corresponde à espinha dorsal do curso.
- **Execução:** corresponde ao início do curso e se concretiza com a efetiva negociação e interação entre professor, alunos, material e ambientação. Mantém uma interconexão com a etapa anterior, permitindo, via **Reflexão**, idas e vindas no plano inicial, alterações, inserções e qualquer modificação que solucione rupturas ou situações não previstas.
- **Reflexão:** envolve a avaliação do curso, autoavaliação; reflexão crítica sobre o processo vivido, retrospectiva, prospecção, considerações sobre novas alternativas e possíveis transformações e novos caminhos. De fato, a **Reflexão**, está articulada e é inseparável das etapas anteriores: ela se faz presente desde a **Preparação** e se torna essencial na **Execução**.

A fim de materializar o DEC, suas etapas, interligações e movimentos, apresentamos uma animação de ilustra sua descrição:

### QRcode: O design educacional complexo em ação



Fonte: Freire (2023)

A proposta de um curso embasado no DEC e, assim, na complexidade, apresenta uma visão inovadora, pois interliga sistemicamente os elementos constituintes do design, permitindo maior simetria entre professor e alunos, via negociação constante e, dessa forma, tornando-os coautores na articulação de saberes e na construção de conhecimentos não segmentados.

### 3. ECOLOGIA DA PESQUISA

O evento de formação de professores, oferecido em uma instituição de Ensino Superior, foi constituído por seis encontros, desenvolvidos no formato híbrido. Os encontros presenciais ocorreram na instituição e os online, por meio de videoconferência, nas plataformas Zoom e Skype. Os textos utilizados para a interpretação do fenômeno foram

gerados e registrados no *Google forms*, no *Google Classroom* e nas atividades presenciais. Os convidados a palestrar o fizeram tanto a distância como presencialmente.

Participaram do evento 11 professores do Ensino Superior, tendo em comum serem formados em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, lecionarem no Ensino Superior e participarem do mesmo grupo de pesquisa. A faixa etária dos participantes se situava entre 32 e 44 anos. Ainda em comum, havia o propósito de querer participar de uma formação sobre a epistemologia da complexidade, uma vez que já haviam feito leituras prévias em seu grupo de pesquisa.

### 3.1 A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA COMPLEXA

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, ou AHFC, (Freire, 2012, 2017), corresponde a uma ramificação da pesquisa qualitativa que visa a descrever fenomenologicamente e interpretar hermeneuticamente fenômenos complexos da experiência humana (Dilthey, 1938). Como seu nome sinaliza, a abordagem articula duas vertentes filosóficas – *hermenêutica* e *fenomenologia*, propositalmente hifenizadas para destacar-lhes o caráter indissociável (Freire, 2010, 2012), e uma teoria do conhecimento, *complexidade*, cujo teor transdisciplinar e relacional permite articular *descrição*, *interpretação* e *compreensão*, três traços distintivos da abordagem. Entendida como orientação metodológica, a AHFC corresponde a uma postura investigativa direcionada a um fenômeno como ele se apresenta, sob a perspectiva de quem o experiencia, buscando identificar os construtos que compõem sua essência, sua natureza intrínseca, conferindo-lhe identidade e permitindo-lhe reconhecimento e nomeação.

Segundo Freire (2010, 2012), a AHFC, em seu percurso interpretativo, engloba processos articulados e interdependentes: no primeiro, *textualização*, a experiência vivida é materializada em textos escritos que podem ser lidos e relidos várias vezes, tornando-se objeto de reflexão investigativa. No segundo, *tematização*, esses textos passam por *refinamento* e *ressignificação*, até que, do cruzamento e articulação de unidades de significado, identificadas em função do fenômeno, emergem os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos, i.e., as menores unidades de sentido (sempre representadas por substantivos) que, não podendo ser mais refinadas ou ressignificadas, revelam os elementos que compõem a essência da experiência sob investigação. O terceiro, *ciclo de validação*, acompanha o caminho e movimento dos processos de identificação citados, não apenas proporcionando um equilíbrio entre objetividade e subjetividade, mas também revelando quais temas compõem a essência do fenômeno, bem como suas subdivisões (subtemas, sub-subtemas etc.).

Embora esses processos forneçam um norte para o desenvolvimento da pesquisa agaética complexa<sup>2</sup>, seu inerente traço fenomenológico, aliado ao seu natural

<sup>2</sup> Esse adjetivo foi cunhado pelo Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPeAHFC/CNPq), a partir das iniciais da abordagem, com a finalidade de simplificar-lhe a referência. Assim, os mem-

caráter complexo indicam que uma investigação nessa modalidade não contempla a interpretação (hermenêutica) da totalidade de um fenômeno, nunca chegando a desvendá-lo completamente. Manifestações dele podem ser, contudo, investigadas e interpretadas, distinguindo aspectos da essência daquela(s) experiência(s). Como alerta Freire (2012, p.188), “nunca será possível desvendá-la na totalidade: trata-se de um paradoxo que evidencia que os fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretções”.

Freire (2010, p.25) sistematiza a organização e interpretação dos textos produzidos durante a pesquisa agaéfica complexa de acordo com as seguintes rotinas:

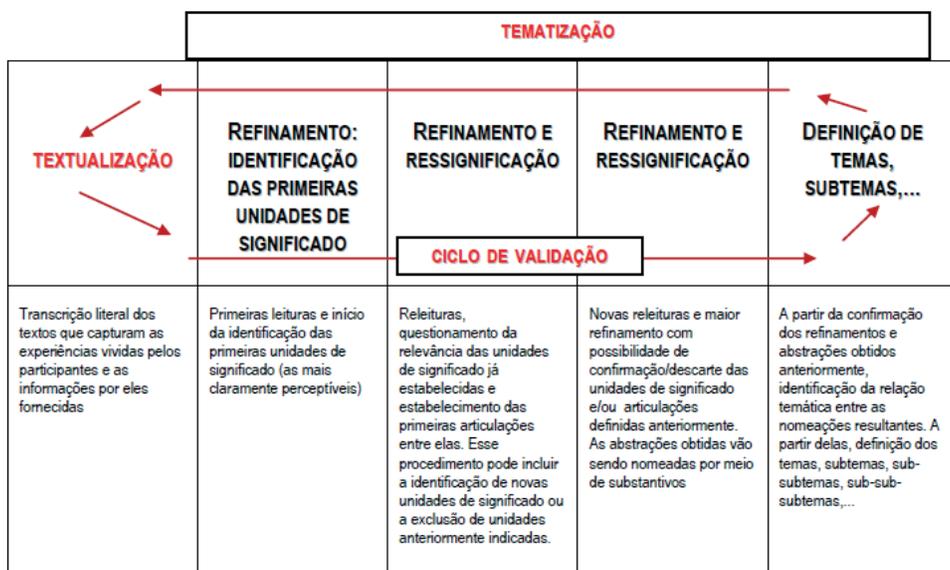


Figura 1: Rotinas de organização e interpretação

Fonte: Freire (2010, p. 25)

O quadro anteriormente apresentado evidencia, graficamente, a integração dos processos de textualização e tematização (refinamento e ressignificação), bem como o ciclo de validação, envolvidos numa interpretação de natureza agaéfica complexa. Ao observar o percurso interpretativo, Freire (2017, p.181) destaca o desenvolvimento de um movimento circular, recursivo e contínuo que, num *ir- e-vir* hermenêutico, possibilita ao pesquisador, identificar, interpretar e, ao mesmo tempo, compreender o que está registrado nas linhas e o que fica subentendido nas entrelinhas dos textos dos participantes. Nesse caso, não se trata de localizar em suas palavras a interpretação que o pesquisador deseja ou que o referencial teórico sugere, mas de *ouvir os textos com escuta sensível* para

bro do Grupo se autodenominam *agaélicos complexos* e a pesquisa que desenvolvem, *agaéfica complexa*.

interpretar o que emerge das linhas e entrelinhas, e compreender a sua intencionalidade. Essa, capturada pelos temas agaélicos complexos e suas subdivisões, indica uma relação recíproca indissolúvel entre o todo (i.e., o fenômeno) e as partes (i.e., temas, subtemas, sub-subtemas etc.), pois, como ressalta Freire (2017, p.182), “cada tema é uno e múltiplo, ao mesmo tempo, indicando que a parte está no todo, como ele está na parte”. Algumas vezes, contudo, podemos nos deparar com temas que se mostram contraditórios e/ou discordantes, sem que isso signifique inconsistência nos procedimentos interpretativos. Tal possibilidade é viável e sua emergência sinaliza a existência de construtos que, compondo a essência de um fenômeno, revelam conflitos, ambiguidades, contradições e qualidades opostas que se complementam.

Os textos fornecidos pelos participantes da pesquisa que aqui relatamos receberam o tratamento metodológico da AHFC e, dessa forma, foram textualizados, tematizados e examinados por meio do ciclo de validação. As descobertas a que chegamos são explicitadas nas próximas seções, nas quais o fenômeno investigado é, respectivamente, descrito e interpretado.

#### 4. O FENÔMENO EM AÇÃO

Para desenvolver o curso de formação, foi necessário primeiramente estabelecer uma base teórica, um viés que: possibilitasse a elaboração das questões e atividades de forma colaborativa; levasse em conta a possibilidade de imprevisibilidades; permitisse a negociação entre participantes, respeitasse a não linearidade, a não fragmentação do conhecimento e o diálogo entre diferentes saberes, bem como estivesse, de alguma forma, preparado para lidar com situações contraditórias e com imprevisibilidades.

Considerando esses aspectos, o processo de formação de professores de língua portuguesa tratado no presente trabalho, seguiu as orientações teórico-metodológicas já descritas, bem como definiu o DEC como opção de design para o curso oferecido.

Começamos por enviar, via *WhatsApp*, um *link do Google Form* contendo: um convite para participar do curso e questões relativas ao perfil do possível participante. Esse formulário, ao ser preenchido, registrava a inscrição na formação. Após esse registro, enviamos um e-mail aos 11 interessados que se manifestaram, marcando um encontro presencial para debatermos seus interesses e necessidades. Todos manifestaram vontade de desenvolver conhecimentos em relação a uma teoria de conhecimento em comum, que integrasse saberes; propusemos assim a epistemologia da complexidade. Também queriam discutir e refletir sobre o ensino e aprendizagem e as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Por isso, na *Preparação*, refletimos sobre as ponderações dos participantes e fizemos um primeiro esboço da formação e das atividades do primeiro encontro, o qual foi presencial.

Em sua etapa de *Execução*, o curso foi sendo desenhado considerando: as impressões, as sugestões, as necessidades dos participantes e as nossas; as quais foram expostas nos registros, durante e após os encontros presenciais e nos ambientes online. Dessa maneira, estávamos sempre elaborando, refletindo, construindo, desconstruindo e fazendo novas construções, buscando aprimorar, sempre, o desenvolvimento de todos. A partir dessa dinâmica, o curso foi realizado em seis encontros: três presenciais e três a distância.

Os registros das atividades da formação aconteceram de forma síncrona, tanto nos encontros presenciais como a distância. Para os registros das reflexões, sugestões e para deixar os materiais utilizados na formação, foi usada a interface *Google Classroom* e para o desenvolvimento de atividades com prática colaborativa foi também usada a interface *Google Docs*. É relevante mencionar que as interfaces e plataformas foram todas escolhidas a partir de sugestões feitas pelos participantes, sobre as quais refletimos e debatemos. O evento de formação foi realizado a partir de atividades que possibilitassem a interação entre os participantes e construções colaborativas do conhecimento entre todos os participantes.

A elaboração do evento de formação pautou-se nos princípios da complexidade: hologramático, recursivo e dialógico (Morin, 2011). Segundo o Morin (2011), estes princípios são indissociáveis, contudo, explanam a ordem, desordem e nova organização na maneira de pensar e de lidar com variados saberes. Essas características foram levadas em consideração ao desenvolver o curso de formação, pois dar valor à complexidade neste desenho foi reconhecer as qualidades do contexto, conferindo conhecimentos de mundo dos participantes. Assim, foram permitidos o movimento recursivo e a reflexão sobre como eram, como planejavam os tópicos colocados em debate e o modo como queriam desenvolver determinado assunto a partir daquele momento.

O princípio hologramático (Morin, 2011) possibilitou aos participantes fazerem uma estimativa em relação ao que buscavam, no que se refere à reflexão da aplicabilidade das questões, lidas e discutidas no ambiente virtual e presencial. Assim, o todo e as partes mantiveram relações que envolveram alguns momentos em que os participantes podiam ser observados em sua particularidade e outros em que foram vistos como parte do grupo, como, por exemplo, por meio de suas participações em postagens que os faziam peculiares. Desse modo, percebemos pela epistemologia da Complexidade (Morin, 2011) presente na formação para professores de português, que o sentido da realidade se dá por meio da relação do todo com as partes e vice e versa em uma análise mais integradora, para tal, não é pertinente examinar o fenômeno a partir de uma única matriz de racionalidade.

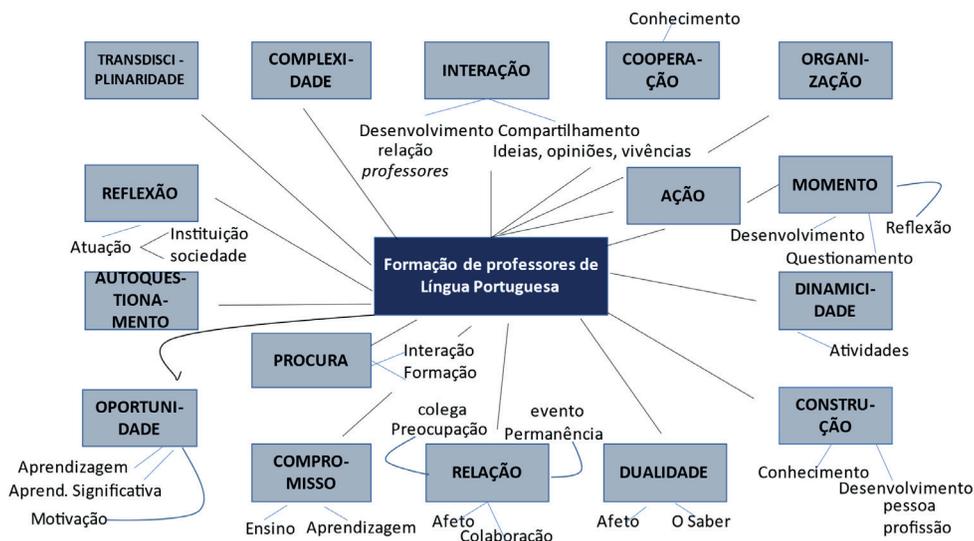
O operador dialógico (Morin, 2011) parte da premissa de que existem duas lógicas que são ao mesmo tempo complementares e antagônicas. A partir desse fundamento, compreendemos que ordem, desordem e organização são elementos essenciais para o entendimento da complexidade, pois se desintegram e se desorganizam ao mesmo tempo.

“A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (Morin, 2011, p. 96). Em outras palavras, possibilita o diálogo entre opostos que podem ser complementares em algum ponto, fato visto nos registros do curso, por exemplo, nas discussões online ou presenciais, nas quais os professores tinham diferentes pontos sobre um mesmo assunto, mas encontravam uma possível complementaridade no que discutiam.

Outro aspecto característico da complexidade presente no curso foi a possibilidade de contar com a imprevisibilidade. As professoras pesquisadoras comunicaram aos participantes que o cronograma e o curso poderiam sofrer mudanças ao longo das semanas, se necessário, pois ele respeitava as necessidades de todos os participantes, incluindo as professoras-pesquisadoras, considerando as imprevisibilidades. Por exemplo: as datas dos encontros presenciais sofreram mudanças devido ao ajuste entre participantes e convidados para discutir as temáticas

## 5. A NATUREZA DA FORMAÇÃO

A interpretação dos registros textuais do fenômeno vivenciado pelos participantes do curso de formação de professores foi realizada de acordo com os procedimentos da AHFC, por meios de leituras e releituras que caracterizam o *mergulho interpretativo*, definido por Freire (2010, 2012), sempre guiado pela pergunta de pesquisa e, naturalmente, pelo fenômeno em foco. A realização desse processo revelou que a essência do fenômeno investigado representada da seguinte forma:



Legenda: TEMA, Subtema, sub-subtema, *sub-sub-subtema*.

Figura 2: Representação do fenômeno investigado

Fonte: As autoras

A representação observada na Figura 2 evidencia que a manifestação do fenômeno *formação de professores de Língua Portuguesa*, investigada neste estudo, é composta por 16 temas inter-relacionados e interdependentes. Constituem o fenômeno: **autoquestionamento**, **transdisciplinaridade**, **complexidade** e **ação** que revelam o engajamento dos participantes nos assuntos abordados ao longo do curso. Esse engajamento se manifesta pela **interação** emergente, voltada tanto ao **desenvolvimento da relação** entre *professores*, como no **compartilhamento** de *ideias, opiniões e vivências*. Tal manifestação também emerge na **cooperação** em relação à **construção** do *conhecimento* e no **desenvolvimento** da *pessoa* e da *profissão*; no **momento** de *reflexão, desenvolvimento e questionamento*, e quando a **reflexão** é dirigida à *instituição* e à *sociedade*. Da vivência do fenômeno emerge **compromisso** com o *ensino* e a *aprendizagem*; **dinamicidade** na realização das *atividades*; **oportunidade** de *aprendizagem* e, mais especificamente, de *aprendizagem significativa, o que sinaliza um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Emergente, também, é **procura** por **interação** e **formação**; **dualidade** entre o **saber** e o **afeto**; e um forte sentido de **relação** direcionada ao **afeto**, à **colaboração**, à **preocupação** com o *colega* e a **permanência** no *evento* de formação.

A partir da compreensão do fenômeno, representado graficamente e interpretado no parágrafo anterior, podemos argumentar que a natureza do curso de formação de professores de Língua Portuguesa foi complexa e transdisciplinar, como se depreende a partir do registro textual ilustrativo, a seguir:

A formação foi excelente, por ter sido transdisciplinar, o que é essencial para o ensino e aprendizagem, sendo possível fazer diferentes ligações. O curso também foi complexo por dialogar com diferentes saberes (Participante 1).

O evento de formação também oportunizou o conhecimento pertinente (Morin, 2011), pois possibilitou o desenvolvimento de saberes necessários para a condição humana e a motivação aos participantes para seguir com entusiasmo:

Vejo que o curso de formação de professores de português foi uma oportunidade maravilhosa de desenvolvimento de saberes e de aprendizagem significativa e necessária para nossa constituição como ser (Participante 2).

O curso ainda apresentou dinamicidade nas atividades e, por meio da interação, permitiu o compartilhamento de opiniões, ideias, vivências e o desenrolar das relações entre os participantes, como pode ser exemplificado no trecho a seguir:

A formação de professores de português foi dinâmica nas atividades e também interativa, dividimos opiniões, ideias e construímos conhecimento em cooperação (Participante 3).

O evento também foi um momento de reflexão, questionamento e desenvolvimento. Foi igualmente autoquestionador em relação às temáticas que envolvem o universo da formação de professores. Os depoimentos a seguir ilustram essa percepção:

A formação de professores de português foi ótima, reflexiva, questionadora, um momento de crescimento profissional e pessoal (Participante 4).

A formação foi autoquestionadora em relação a temas sobre formação. Vejo isso de forma extremamente positiva (Participante 5).

**A formação foi uma oportunidade de construção colaborativa de conhecimento e de crescimento tanto pessoal quanto profissional, como expresso no registro a seguir:**

A formação de professores de português foi um caminho sem volta para a abertura da mente. Uma construção colaborativa de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e humano (Participante 6).

**O curso de professores foi muito organizado, tendo compromisso com o ensino e a aprendizagem, uma constante procura pela interação e formação, além da cooperação pelo conhecimento e a reflexão sobre ser profissional no ensino e na sociedade contemporânea, como atestam os excertos abaixo:**

A formação foi de muita ação e organização por parte de todos, houve uma grande integração (Participante 7).

A formação foi uma experiência que buscou interação, a troca de ideias; foi o compromisso com o ensino e com a aprendizagem (Participante 8).

A formação me agradou e interessou muito por ser transdisciplinar, refletir sobre ser o profissional no ensino, na sociedade contemporânea; não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde sua formação até constituição profissional (Participante 8).

**O cuidado com o colega, ou seja, a relação afetuosa também esteve presente, bem como a atitude colaborativa e a preocupação com o outro. Esses fatores reforçaram a permanência de todos no evento, sugerindo a existência de certa complementaridade entre afeto e saber, ambos relevantes na/para a vida. Os excertos a seguir ilustram essa interpretação:**

A formação foi extremamente relacional, o forte envolvimento afetivo dos professores com seus colegas e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos é fator decisivo na colaboração e na permanência dos professores no evento (Participante 9).

Ao meu ver a formação foi ótima por caracterizar a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais e complexas (Participante 10).

## **6. ARTICULANDO NOVOS SABERES**

O curso de formação de professores apresentado e interpretado neste trabalho revela que uma proposta de desenvolvimento docente, calcada na complexidade, tendo a auto-heteroecoformação como plano de fundo e o design educacional complexo como diretriz pode ser uma escolha pertinente não apenas para promover a formação, mas,

especialmente, para sensibilizar o professor para uma vivência complexa de ensino e aprendizagem fundamentada em uma visão que tem como norte a reforma do pensamento.

Por meio deste trabalho, constatamos que a proposta do curso de formação para professores de Língua Portuguesa possibilitou o atendimento às necessidades e aos interesses de todos os participantes; evidenciou a negociação durante todas as etapas do curso, enfatizou a construção compartilhada do conhecimento em suas atividades, levando todos os participantes a interagir e, principalmente, a refletir sobre a experiência vivenciada.

Por fim, o relato aqui apresentado evidencia que é possível ousar e abrir novos espaços de interação, negociação e interconexões para que os saberes sejam construídos de forma colaborativa, articulada, estabelecendo pontes resistentes e significativas com as necessidades e a realidade de alunos e professores. Acreditamos que esse seja um caminho para que as almejadas reformas do pensamento e da educação se realizem de modo potente e consistente em um curto espaço de tempo.

## REFERÊNCIAS

DILTHEY, W. (1994). The hermeneutics of the human sciences. In: Mueller- Vollmer, K. (Ed.), **The hermeneutics reader: texts of the german tradition from the enlightenment to the present. The Continuum Publishing Company.**

FREIRE, M. M. (2007) **A abordagem hermenêutico-fenomenológica em linguística aplicada.** Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP.

\_\_\_\_\_. (2010). Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. FREIRE (Org). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.** Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, p.19-29.

\_\_\_\_\_. (2012). Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: Jucimara Rojas, Lucrécia Streingheta Mello. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** 1ª ed. Campo Grande : Life Editora. v. 1, p. 181-199.

\_\_\_\_\_.; LEFFA, V. J. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, p.59-78.

MARIOTTI, H. (2007). **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Atlas.

MORIN, E. (2000). **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento 1921;** tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2011). **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. (2000). **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: A. Nóvoa, M. Finger (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, J. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde. 1988.

PINEAU, G.; PATRICK, P. **Transdisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan. 2005.

# LEITURAS SIGNIFICATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE MUNDOS EM ESPAÇOS, AFETOS E CORPOS EM DIÁLOGO

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Fernanda Maria Macahiba Massagardi**

### 1. INTRODUÇÃO: ESPAÇOS DO EXISTIR

Ao nascermos, encontramos múltiplos espaços que foram constituídos pelas gerações passadas. Não apenas espaços externos, mas também internos: crenças, valores e afetividades com os quais convivemos, gerando construções internas, na medida em que percebemos, apreciamos, adotamos e ressignificamos ou não as informações que chegam até nós. Nesse processo, vale apontar a importância do tempo histórico, cultural e social dos grupos e indivíduos.

Com o passar dos anos, criamos nossos lugares físicos, caracterizando-os a partir de seleções e apreciações de objetos que, apesar de materiais, transcendem a matéria e estão imbuídos de subjetividades e afetos. Temos, portanto, espaços em casa e no trabalho, por exemplo, que falam de nós para aqueles que os acessam.

Perceba, leitor, como escritórios ou quartos de pessoas diferentes são organizados de formas diversas, bem como os objetos ali dispostos. Na medida em que habitamos as coisas, elas também passam a habitar e constituir o nosso eu. Uma experiência singular é a de levantar questões, juntos às pessoas que convivem em nossos espaços de trânsito e estadia, sobre os objetos que habitam nossos espaços e permitem uma leitura de quem somos. Objetos que possibilitem identificar aspectos de nossa personalidade ou caráter estético que nos caracteriza. Convido-o a escolher um cômodo de casa cujos objetos que o compõem sejam fruto de uma escolha pessoal. O quarto é um dos espaços que, geralmente, traz informações ricas de seu habitante. De uma perspectiva individual, quais elementos permitem uma leitura de sua pessoa? Algum objeto especial o caracteriza? Faça essa pergunta aos seus amigos e conhecidos. Certamente se surpreenderá com as respostas.

É fato que o mundo interno e o externo dialogam mais do que imaginamos.

O corpo é a membrana que, à primeira vista, separa essas realidades. Entretanto, se nossos objetos são revestidos de uma “pele” que nos identifica, podemos dizer que possivelmente o diálogo entre o interno e o externo não implica em um corpo que os separa, mas sim os une, em prolongamento. Se sentimos a natureza externa e objetos por meio de nossos sentidos, valorando-os, não é ilógico afirmar que a alma de todas as coisas transita.

Nosso nível de consciência é ampliado na medida em que percebemos e lemos os mundos que fazem parte de nossa existência. Também o inconsciente pode emanar informações e sensações, através de estímulos, trazendo à consciência novas possibilidades e realidades. Vale ressaltar que para Jung:

[...] há aspectos inconscientes na nossa percepção da realidade. O primeiro deles é o fato de que, mesmo quando nossos sentidos reagem a fenômenos reais e sensações visuais e auditivas, tudo isso, de certo modo, é transposto da esfera da realidade para a da mente. Dentro da mente esses fenômenos tornam-se acontecimentos psíquicos. (Jung, 2008, p. 21).

Assim, compomos nossa realidade a partir de leituras e sentires que nos encontram diariamente em subjetividades, gerando um universo de possibilidades na existência.

## 2. LEITURA DO CORPO

Todo corpo nos conta uma história, a história de seu “dono”. Assim, podemos ler, observando determinadas posturas de uma pessoa, as impressões nela impressas: costas eretas, curvadas, maneira de andar, de movimentar as mãos, de cumprimentar, olhar etc. As cicatrizes físicas e psicológicas, bem como o formato do corpo, também nos contam sobre o percurso do indivíduo no mundo. “Cada pessoa é um olhar lançado ao mundo e um objeto visível ao olhar do mundo. Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros.” (Moisés, *apud*, Novaes, 1988, p.327)

Ademais, os ritmos diários transcrevem uma sinfonia de vida. Ritmo interno, dos órgãos, das emoções, da respiração, de nossa corrente sanguínea e dos percursos que desenhamos a cada instante em deslocamentos do caminhar, correr, abraçar, além de todas as outras possibilidades que nossos corpos oferecem para que tenhamos e mantenhamos nossa relação com o mundo.

Pergunto:

- Como seria realizar um vídeo de sua semana, mês e ano? Que ritmo ele teria? Os passos de seu cotidiano são lentos ou apressados? Por onde caminham? E as batidas do coração? Qual o trajeto seu corpo percorre? Que mensagem ele inscreve no ambiente em que vive?

Para além do supracitado, é perceptível a forma pela qual um estado de ânimo interfere em nossa manifestação corporal do mundo.

Como sua alma percebe seu corpo? Ato amoroso e agressivo o atingem fisicamente de qual forma? A taquicardia, a dor de cabeça, de estômago e a sudorese, por exemplo, são estimulados de que forma em sua vida? Qual a causa desses sintomas? Estão associados a alguma emoção como medo, alegria, raiva ou tristeza? Ou não?

O que o espelho diz diariamente para um rosto que, aparentemente, é o mesmo? Será, de fato, o mesmo? Terão os estímulos do ambiente uma influência sobre seu corpo? Somos os mesmos e, ao mesmo tempo, não somos.

Kast faz uma analogia:

O que mais gosto é aquilo que perdura, mas também muda, como o mar, por exemplo: ele é sempre o mesmo, mas é sempre diferente. As mesmas ondas, a mesma água – mas em seu contexto de luz e clima ele sempre apresenta um rosto diferente, um caráter diferente. Gosto dos ritmos, na música e na vida – mesmo quando o mesmo se repete. Ambas, a transformação e a constância, são importantes para mim. (Kast, 2016, p. 8).

É fato que cada indivíduo tem seu tempo e cadência para vivenciar determinadas situações e se manifestar no mundo de acordo com sua personalidade e essência. Mas e quando o ritmo individual é interrompido por alguma circunstância e nos vemos obrigados a aderir aos modelos impostos? Sofre nossa alma, mas também o corpo. Reich (Boadela, 1985) afirmou que, durante a nossa vida, quando somos submetidos a violências físicas e psicológicas, criamos espécies de couraças, que se manifestam em dores e contrações musculares. Dividiu em anéis as áreas do corpo que são afetadas no decorrer dos anos, em uma somatória de dores. Lowen (2020), considerando os estudos de Reich, criou o método da bioenergética, que consiste em uma série de exercícios que têm por finalidade romper as couraças e devolver ao corpo a fluidez de energias necessárias para que haja o bem-estar físico, que é refletido no bem-estar psíquico.

Em um curso de extensão realizado na Universidade Federal do Tocantins em janeiro de 2023, intitulado “Encéfalo, corpo e experiência estética”, sessenta participantes foram incentivados a realizar atividades corporais e lúdicas, de forma a estimular o desaparecimento de eventuais couraças. Após a experiência, receberam o convite para responderem a um questionário estruturado. Ministrado pela autora deste texto, os resultados surpreendem. Cem por cento das pessoas afirmaram sentir uma melhora significativa em níveis de humor e relaxamento físico no dia da atividade e nos subsequentes. E várias manifestaram surpresa por terem uma noite de sono tranquila, após experiências contínuas com a insônia e ansiedade. Concluímos que carregamos dores físicas sem um olhar atento para elas, como seria o esperado. E muitas são resultantes de profundas dores e condições psíquicas.

Vale ressaltar o contraste do adulto com a criança. Quando observamos os pequenos brincando, é notável como seus corpos possuem flexibilidade, espontaneidade e poesia. Com o passar dos anos, gradualmente, perdemos a capacidade de manifestação

e expansão no espaço. Recolhemos nossa alma e, conseqüentemente, nosso corpo, com medos, mágoas e restrições.

Nossas memórias vividas e processadas no encéfalo migram para nosso corpo e, muitas vezes, o adoecem. Entretanto, é possível reverter o quadro que se apresenta, a partir de propostas como as de Lowen (2020), que promovem uma reescrita no corpo no espaço, propiciando novas leituras do eu.

Assim, se faz imprescindível a consciência corporal, a leitura crítica do corpo. E, a partir de então, a realização de escolhas que prezem por um desenvolvimento de autoestima e autocuidado, que impulsionam a melhoria de qualidade de vida diante dos enfrentamentos afetivos e inevitáveis embates da existência humana.

### 3. LEITURA DE TEXTO

Por volta dos sete anos, é dado início às crianças o desvendar das letras e escrita. Mas o que é ler? E escrever? Decodificar um texto não implica saber ler as palavras que o compõem, mas percebê-las e interpretá-las. Como foi o seu processo de alfabetização?

As experiências de mundo são fundamentais para a palavra escrita, que concretiza ideias. E a palavra escrita implica uma leitura que é originária na leitura do mundo. Dessa forma:

[...] o *domínio da leitura* pelo indivíduo é fenômeno que ultrapassa de muito a mera *alfabetização*. Ou melhor, a “alfabetização” deixou de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica (que se desenvolvia ao nível superficial do texto), para ser entendida como possibilidade de penetração “nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da escrita.” (Coelho, 1991, p. 8).

Também o tempo e as vivências têm importância ímpar neste processo. Muitas vezes, um mesmo livro, lido em épocas diferentes de nossa existência, promovem percepções outras. Ou seja, o caminho da formação do leitor é transformador e contínuo. As páginas que conhecemos, quando somadas, dão origem não apenas ao nosso saber, mas, para além deste, refletem nossas curadorias e preferências. Podem constituir um *corpus* subjetivo do eu, formando-o e transformando-o. Geraldi explica:

O primeiro livro que lemos não foi aquele que lemos ontem ou aquele de que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno leitor (que se faz pelas suas leituras como nós nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nesta caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor. (Geraldi, 1984, p.31)

Dessa maneira, obra, autor e leitor conversam, gerando leituras múltiplas. Nem sempre o que o autor escreveu é o que o leitor interpreta. Assim, a obra, mediadora, é polissêmica, ou seja, possui sentidos diversos e leituras. Não é estanque, pode variar e mutar. Candido explica:

Se a obra é mediadora entre o autor e o público, este é mediador entre o autor e a obra, na medida em que o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é *mostrada* através da reação de terceiros. (Candido, 1975, p. 78)

Assim, o meio social e o indivíduo exercem influência sobre a obra de arte, mas esta também interfere no meio. (Candido, 1975).

Se o universo da leitura, em muitos casos, teoricamente é fictício e subjetivo, próprio da imaginação de um autor, é fato que este é fortemente influenciado por situações da vida real. Também é o autor um agente transformador de realidades. Afinal, ao ler um livro, somos transportados para um universo que pode narrar circunstâncias próximas ou idênticas às cenas de nossa existência. E o poder estruturador da palavra faz com que o leitor seja capaz de ordenar pensamentos, sentimentos e sonhos, ordenando, desta forma, sua própria noção e presença no mundo. Quantas pessoas, por exemplo, conhecem ou já estiveram no lugar de Capitu, personagem de “Dom Casmurro”, com um marido desconfiado? Ou brincaram de subir em árvores na infância, como as personagens do “Sítio do Picapau Amarelo?” E, quem sabe, sonharam em desbravar o mar, em “20 mil léguas submarinas?” Serão as leituras dos livros possibilidades de ser em realidade? Ou apenas sonhos e imaginação?

Considerando o acima exposto, conclui-se que, em especial, os textos literários são matéria preciosa e complexa de estudos, pois neles coexistem a visão de mundo, a matéria imagética, o diálogo com a existência humana em suas singularidades. Mas, principalmente, reside na narrativa a possibilidade coletiva de criar, recriar e transformar situações imaginárias, sendo estas referências para a vida.

A leitura do texto pode ter muitos desdobramentos. Barthes (2004) aponta o caráter dessa prática que, além de ampliar o repertório do leitor, amplia também a fruição, a experiência do assombro, o entusiasmo dos sentidos. Estamos diante de uma ficção, mas ao mesmo tempo imersos em um mundo que, naquele momento, se faz realidade.

O relato de Rubem Alves<sup>1</sup> reafirma a experiência estética própria da leitura do texto:

Ler, para mim, é importante porque “dá alegria”, diz. Resolvi reler os Cem anos de solidão. Mentiras do princípio ao fim. Invenções da imaginação do Gabriel García Márquez! Mas fiquei possuído, mais possuído do que na primeira vez. Lembrei-me do que disse o poeta Paul Valéry: ‘Que seria de nós sem o socorro daquilo que não existe?’ Nos livros encontramos as coisas que não existem, que nos podem socorrer.

E as “coisas que não existem” podem habitar o indivíduo após o término da leitura, transpondo a ficção na medida em que o leitor reflete acerca do que foi lido, estabelecendo relações com sua própria existência, aprendendo. E passam à condição das “coisas que existem”. É o que afirma Lajolo:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://cariricaturas.blogspot.com/2009/09/rubem-alves.html>. Acesso em novembro de 2012.

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (Lajolo, 1982, p. 43).

No que tange as diferentes maneiras de ler, GERALDI (1984) descreve: leitura das linhas, entrelinhas e além das linhas, em uma produção de sentidos contínua e progressiva do ato de ler. Assim, a leitura primeira, das linhas, deve dar lugar à percepção das entrelinhas e, posteriormente, por meio de reflexão e comparação do que é lido com as experiências de vida e saberes de cada leitor, alcançando um estado possível de leitura além das linhas, que dirime a suposta impressão primeira de obviedade, do que está aparentemente descrito, em uma atividade rica e comparativa. Dessa forma, contextos se relacionam. O contexto do leitor com o da obra. O período histórico, social e político de quem lê com o do autor e sua produção. Segundo Góes (1984, p.29) “O livro só cumpre o ciclo completo de seu destino quando cada leitor o torna seu, o assimila, o objetiva e vive as sugestões que ele provoca”.

Entretanto, para ler e escrever, assimilando e significando, o sujeito precisa estar imerso em diversas situações. Quanto mais intensas as experiências e mais rico o contexto, maior a possibilidade do desenvolvimento de uma linguagem criativa e crítica durante a leitura. A maturidade do leitor se dá ao longo das inúmeras leituras que faz. Lajolo (1982, p. 53) afirma: “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

Portanto, a imaturidade muitas vezes se dá na superficialidade das inúmeras leituras, quando se preza a quantidade e não a qualidade. Tal atitude e crença pode criar uma visão enganosa de que houve assimilação. Entretanto, quantidade não quer dizer, necessariamente, qualidade.

A leitura requer tempo e reflexão e pode trazer inúmeros benefícios àquele que lê, entre os quais: ampliação de visão de mundo, compreensão de situações, alfabetização do humano em sua vida.

A decodificação do alfabeto é apenas consequência da decodificação do mundo. E quanto mais as crianças se maravilham com as situações que as cercam, mais têm vontade de representá-las. O início da leitura deslinda um território mágico, quando, em determinado instante, percebemos que as palavras são um reflexo da realidade e nos convidam a desvendar, desvelar e (re) conhecer novas situações.

#### **4. LEITURA DE IMAGENS**

As imagens estão presentes em nosso cotidiano e saber ler e interpretá-las é fundamental para que o trânsito e formação de opiniões de/no/sobre o mundo se dê de forma consciente e não direcionada. Ela envolve a interpretação e compreensão de

elementos visuais, a saber: núcleos, formas, texturas e composição geral da imagem. Dela são parte não apenas os elementos compositivos, mas também associações mais abstratas, incluindo emoções e sentimentos que evocam.

As imagens estão relacionadas ao sentido da visão. E o processo de percepção visual é muito interessante. Envolve várias etapas que acontecem quase instantaneamente em nosso cérebro. Podemos, a título didático, descrevê-lo em quatro etapas: a captura, quando a luz chega até o olho e é focada pela córnea e lente ocular, formando uma imagem invertida em nossa retina; a transdução, associada às células sensíveis à luz, que convertem a energia luminosa em sinais elétricos e são transmitidos para o cérebro através do nervo óptico; o processamento, referente às informações visuais, decodificadas em diversas áreas cerebrais e a percepção, que consiste na interpretação consciente das informações visuais. Neste processo, assim como descrito na leitura do texto, a experiência, os contextos e expectativas influenciam a decodificação dos estímulos. Dessa forma, o processo de percepção visual começa com a captura da luz pelos nossos olhos e termina com a interpretação das informações visuais pelo cérebro. É um processo complexo e fundamental para a nossa interação com o mundo.

Ao olharmos uma imagem que para nós é significativa, uma série de impressões geram narrativas fundamentadas em experiências de vida. Em um curso de extensão intitulado “O amor nos tempos do cólera”, levado a termo na Universidade Federal do Tocantins e na Universidade Federal Fluminense, os participantes, dialogando e comparando lembranças, elegeram cenas marcantes do cinema, novelas, internet ou meios impressos que os influenciaram na construção da ideia do amor. Concluindo que o amor romântico, veiculado pelas mídias, pode tornar-se uma exigência, constituindo importância ímpar na construção da noção individual e coletiva desta temática. Assim, muitas pessoas buscam parceiros que atendam aos “requisitos” midiáticos, observados desde a infância nestes meios. Muitas vezes, de forma inconsciente, é realizada uma seleção de possíveis companheiros balizada por construções fictícias que, como citado anteriormente, terminam por ancorar na realidade. O que o leitor pensa sobre o assunto? Há alguma cena específica, seja em filmes ou novelas, que mobiliza sua noção de relacionamento perfeito ou desejo?

Entretanto, a função das imagens é múltipla. Elas também podem informar acerca de lugares que nunca estivemos ou chamar a atenção para detalhes e fatos que, habitualmente, não são percebidos. E manipular ou maravilhar. Um exemplo são as fotografias de agências de turismo que divulgam e promovem viagens ao Egito. Um enquadramento fechado nas pirâmides, com camelos ao fundo, é um formato conhecido que maravilha o observador. Entretanto, bastaria uma pesquisa mais minuciosa, em outros sites, para que seja averiguada a condição precária dos moradores locais, ao redor das pirâmides, em extensas favelas. Barbosa alerta:

[...] todos sabemos o quanto uma criança, desde mais ou menos sete anos, está “formada” pelos padrões da lógica do certo e do errado, o quanto suas

possibilidades de perguntar sobre o que pode ser estão enquadradas em regras pré-estabelecidas. Daí para frente ela busca sempre acertar, guiando-se pelo que “parece estar de acordo” (Barbosa, 2012, p. 29).

Assim, educar para a consciência, pesquisa, comparação e leitura crítica do que se vê é fundamental para que o diálogo entre os estímulos do mundo externo e construções internas tenha qualidade e lucidez.

## 5. ENTRELAÇAMENTOS

A leitura do texto, do corpo e da imagem, a princípio, oferece a falsa impressão de que acontece em diferentes espaços, compondo múltiplas representações e impressões de mundo. No entanto, no cotidiano experimentamos tais atos de leitura, que ocorrem simultaneamente e em diálogo, revelando percepções tecidas num conjunto onde a própria vida se configura como página.

Assim, ficção e realidade são conectadas e constroem nossa existência a partir das experiências e do nosso imaginário. Importante apontar que a forma como percebemos e interpretamos tais estímulos, muitas vezes considerados recorrentes e comuns pode, se aprimorada, ampliar nossa percepção e concepção de mundo, transformando o ato de viver, desenvolvendo o pensamento crítico e empático diante do que nos é apresentado. Nesse sentido, promover olhares humanizados e de importância para os detalhes do dia a dia, gerando modificações na própria estrutura material dos espaços da convivência humana, é um ato educador. A realidade, assim vista em seus aspectos singulares, se traduz em encantamento e consciência, na medida em que a arte representa e configura o viver. Ademais, vale ressaltar que a diversidade cultural, em sua multiplicidade, promove oportunidades de ampliação de repertório e percepção.

Dessa forma, ler corpos, textos e imagens situam o humano no mundo e os constitui. Freire (2001) compartilha o valor da “palavramundo,” em um hibridismo entre leitura e realidade.

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 2001, p. 15).

A leitura e a presença no mundo, na citação anterior, estão vinculadas pelas afetividades e percepções, num processo de ensinar e aprender.

Podemos inferir que a leitura de mundo é um processo que, em maior ou menor escala, faz parte da vida de todos os indivíduos, formando noções daquele, a partir de diálogos subjetivos e interação com o mundo, num contínuo processo de transformação.

Em discurso apresentado na abertura do Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas, em novembro de 1981, Paulo Freire afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao discorrer sobre a importância do ato de ler, ele declarou:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo (Freire, 2003, pp. 11-12).

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” O mundo se manifesta nas diferentes leituras, que convergem, em uma mônada existencial. Podemos dizer que na leitura do texto e imagem estão os corpos dos personagens e imagens que criamos em nosso imaginário, bem como os corpos do leitor, que reagem aos estímulos do que é lido e visto. Na construção dos corpos, está a escrita que nele imprimimos, para que seja feita a leitura que se apresenta em uma narrativa ou no caminhar da realidade cotidiana. Na leitura de imagem, criamos textos imaginários, em palavras que narram em nossa mente o que é visto e nosso corpo é mobilizado a reagir aos estímulos. Assim, todas as experiências dialogam, no território da realidade.

Portanto, ler é estender a imaginação para além das fronteiras.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o apreendido pelo exterior. A palavra vai à palavra (Bakhtin, 2002, p. 147).

Afinar o mundo exterior com o interior é lapidar o processo de percepção e constituição do eu no mundo. Entretanto, perceber é um risco. Estar no mundo implica experimentar estímulos de diversas fontes, que podem ou não ser agradáveis. A realidade exerce uma autonomia cujo controle nos escapa, pois ela é constituída pela relação entre pessoas, situações e ambiente. E, nesse cenário, somos apenas um componente e nem sempre podemos escolher o que nos incita ou não. Mas nossos cinco sentidos, alertas aos recados da realidade percebida, ensinam o corpo a conversar com o ambiente, de

forma a devolver a ele mensagens, em forma de reações ao que sentimos. Por exemplo, um gosto amargo de um alimento pode gerar uma contração no rosto, assim como um sabor adocicado, o relaxamento da face. Seria simples, não fosse a interpretação e o desenvolvimento de um gosto singular de cada indivíduo. Retomemos os exemplos para apontar a complexidade das afirmações. Uma pessoa que aprecie o amargo não terá uma contração, bem como aquela que não suporta os aromas doces pode não sentir relaxamento diante da experiência.

O homem, como podemos perceber ao refletirmos um instante, nunca percebe plenamente uma coisa ou a entende por completo. Ele pode ver, ouvir, tocar e provar. Mas a que distância pode ver, quão acuradamente consegue ouvir, o quanto lhe significa aquilo em que toca e o que prova, tudo isso depende do número e da capacidade dos seus sentidos. Os sentidos do homem limitam a percepção que este tem do mundo à sua volta. Utilizando instrumentos científicos ele consegue, em parte, compensar a deficiência dos sentidos (Jung, 2008, p. 22).

Para transitar neste cenário, fazem-se necessárias as leituras significativas de corpo, texto e imagem, abarcando o conhecimento que permite uma coautoria do real.

Nesse sentido, o ato de ler amplia repertórios perceptivos internos e externos, possibilitando a emergência de um campo ampliado de ser e estar no mundo.

Segundo Daniel Pennac (1993, p. 19): “A virtude paradoxal da leitura é de nos abstrair do mundo para nele encontrar algum sentido.”

Portanto, é claro que, na medida em que o texto mostra, ele oculta. É papel do leitor desvendar o que está oculto, implícito ou requer um juízo.

Portanto, podemos afirmar que realidade e leituras coexistem e são interrelacionadas. Para que um texto, um corpo e uma imagem sejam compreendidos, é preciso que o sujeito consiga perceber as relações existentes entre os estímulos, as subjetividades e contexto de mundo no qual vive.

Experimentando e observando, unindo suas experiências àquilo que é próprio do mundo, podemos ler, recriar, aprender, transformar e editar o real. Assim, percepção, interpretação e consciência podem nos ensinar sobre leituras, diálogos e espaços de aprendizagem:

Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolengar.

[...]

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos

mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

[...]

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (Freire, 2001, p. 13-14).

Assim, a subjetividade e as diversas leituras assumem um papel primordial na existência e desenvolvimento do homem, em suas especificidades, criando um “universo significativo, em seu encontro com o mundo através da imaginação.” (Duarte Júnior, 2012, p.52).

A proximidade do contexto imediato com outros contextos, por meio de leituras de textos, corpos e imagens, fazem parte da composição do mundo interno, que reflete na estrutura do ambiente externo, gerando uma tecitura de experiências significativas. O homem transcende o presente e é criador de si, por natureza. E do mundo, por consequência.

## REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2004
- BOADELA, DAVID. **Nos caminhos de Reich**. São Paulo: Summus, 1985.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade – estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação**. Campinas: Papirus, 2012.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. **In: Revista Leitura: Teoria e Prática**. Ano 3, julho/1984, n. 3. ALB. Campinas: Mercado Aberto.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KAST, Verena. **A alma precisa de tempo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

LOWEN, Alexander. **Exercícios de bioenergética: o caminho para uma saúde vibrante**. São Paulo: Summus, 2020.

NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

## **SEÇÃO 2**

# LÍNGUA, DISCURSO, MOVIMENTOS DECOLONIAIS

# INTERLOCUÇÃO COM (RE)EXISTÊNCIAS: PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO DIALOGISMO EM LETRAS DE RAP

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho**

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (LLE), desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão, investiga a formação de leitores no contexto educacional brasileiro. Essa formação pressupõe, obviamente, o processo de decodificação de textos, mas, principalmente, o processo de interação dialógica com eles, por meio do qual os leitores constroem sentidos para aquilo que leem. Muitos são os desafios do ensino da leitura na escola (Kleiman, 2006). Precisa-se, pois, de práticas que transformem as propostas tradicionais, por vezes, prescritivas e excludentes, por tomarem a leitura como “decifração” ou reprodução de sentidos e discursos hegemônicos, considerados como autorizados, estabilizados, sedimentados historicamente. Assim, o

objetivo nestas reflexões é apresentar uma abordagem da leitura ancorada na concepção de produção de sentidos por meio da compreensão dos discursos sócio-históricos e dos movimentos dialógicos realizados pelo autor do texto. Nessa abordagem, proponho, como práticas alinhadas à perspectiva da multiculturalidade e dos letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2016) e aos pressupostos teóricos bakhtinianos acerca da língua(gem) e do enunciado concreto, a leitura do gênero discursivo “letra de rap”, um estilo artístico considerado marginal e, não raramente, suprimido dos estudos formais da/na escola, que enfatizam textos canônicos.

Para este trabalho, foi selecionada uma letra de rap brasileiro para a leitura a partir de seus movimentos dialógicos (Bartho, 2019) e realizada uma análise guiada pelas seguintes perguntas investigativas: 1) quais movimentos dialógicos emergem no texto? 2) quais elementos enunciativo-discursivos contribuem para a construção dos espaços

sociais e identitários dos sujeitos envolvidos nos movimentos dialógicos? 3) quais discursos sócio-históricos são materializados?

A proposta pode provocar resistências por parte de professores e da comunidade acadêmico-escolar, pois não converge com a ideia de leitura-modelo aos moldes tradicionais. Nesse sentido, defendo um olhar democrático para o processo de aproximação com o texto (para o processo de letramento e, em termos gerais, para o processo de leitura do mundo), de forma que não haja pré-determinação de um modelo de leitura e de leitor segundo o qual a produção de sentidos estaria previamente delineada. A leitura proposta pretende designar um ponto de partida pelo qual os alunos seriam estimulados a refletir e a tecer suas interpretações; daí a importância de se levar às aulas textos de diferentes esferas de interação humana – inclusive produções frequentemente banidas dos currículos, como as letras de *rap* –, a fim de ampliar o olhar crítico dos aprendizes e colocá-los em contato com a diversidade linguístico-discursiva. Além disso, entendo que o *rap* nacional pode trazer para dentro da escola discussões de caráter identitário e problematizador da(s) realidade(s) brasileira(s).

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza crítico-investigativa de práticas de ensino de leitura em aulas de língua materna e de natureza didático-pedagógica, pois busca vislumbrar um possível encaminhamento prático que pode ser conjugado a outros procedimentos metodológicos que visem à formação de leitores críticos. Destaco que não há pretensão de apresentação de uma receita pré-estabelecida que venha a ser aplicada em sala de aula. Isso seria contradizer a própria noção de leitura que opera ao longo das reflexões, além de não considerar a pluralidade e diversidade que atravessam as escolas. Há, neste estudo, discussões para práticas em aulas de leitura, com o intuito de fomentar novos olhares para as leituras que possam a ser realizadas de um texto, a partir de sua constituição dialógica. Para tanto, selecionei uma letra de canção de *rap* chamada “Mufete”, de autoria do *rapper* brasileiro Emicida e de Xuxa Levy, e apresentarei sua análise à luz do conceito de dialogismo cunhado por Bakhtin (2006) e da noção de leitura enquanto produção de sentidos por movimentos dialógicos (Bartho, 2019). A análise tem, portanto, caráter qualitativo-interpretativo, apoiada em concepções discursivas da linguagem.

O texto presente está organizado da seguinte forma: elucidação das noções de “sujeito” e de “dialogismo, que trazem fundamentos para discussões acerca da concepção de “leitura” na qual me pauto; discussão sobre a presença do gênero discursivo *rap* em sala de aula e, por fim, análise da letra da canção “Mufete”. Finalizo com algumas conclusões que buscam novos diálogos sobre a temática delimitada para a reflexão.

## 2. PRÁTICA DE LEITURA: PROCESSO HETEROGÊNEO PERMEADO POR MOVIMENTOS DIALÓGICOS

Primeiramente, saliento que a concepção de sujeito que tomo neste trabalho é resultante da conjugação de conceitos advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso Francesa ancorada em Pêcheux. Em linhas gerais, considero sujeito como uma noção engendrada em meio à multiplicidade de discursos sócio-históricos e como efeito dessa heterogeneidade. Assim, pode-se dizer que o sujeito se constitui pela relação de alteridade que estabelece com o outro e com o mundo. O sujeito – sempre sujeito da linguagem – assume posições sociais e é afetado pelas relações de poder. Sua interação discursiva ocorre por meio de dois processos, de acordo com as perspectivas teóricas que embasam a pesquisa: o dialogismo (Bakhtin, 2006), que é o processo de resposta a discursos anteriores, mesmo que na forma de silêncio; e o interdiscurso (Pêcheux, 2015), que é a retomada, pela memória discursiva, de discursos cristalizados historicamente e atualizados no acontecimento discursivo.

Centrar-me-ei, inicialmente, no dialogismo. Bakhtin (2006) diferencia diálogo de dialogismo. O primeiro termo constitui uma forma de interação verbal; o segundo, toda interação verbal, de qualquer tipo. Para o autor, viver significa participar desse segundo tipo de diálogo. O dialogismo, constitutivo da linguagem e do sujeito, refere-se ao encontro de vozes, isto é: “de manifestações discursivas sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre axiologicamente orientadas, que se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si e assim por diante” (Faraco, 2007, p. 106). As produções ou os atos enunciativos são, portanto, atos responsivos, porque respondem a atos anteriores, definindo-se como réplicas; mas também suscitam réplicas futuras, construindo uma rede discursiva. Em outros termos, dialogismo é o processo social pelo qual um ato enunciativo se liga a outros, configurando-se como respostas discursivo-enunciativas que refletem e refratam sentidos. Todo ato de linguagem (ou enunciados concretos) consiste, pois, em uma resposta a outros atos anteriormente produzidos. Ao mesmo tempo em que responde, provoca novas respostas. A esse fenômeno interativo e de relação discursiva que Bakhtin (2006) nomeou de dialogismo, e a lógica dialógica dos eventos de enunciação e dos enunciados concretos constitui também os sujeitos, sendo eles, portanto, sujeitos dialógicos. Nesse sentido, cabe destacar que, para as ideias bakhtinianas, das quais me aproximo, a alteridade é condição da constituição das identidades. Nas palavras de Faraco (2007, p. 106), refletindo sobre a constituição subjetiva pensada pelo Círculo de Bakhtin: “[...] os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”.

Quanto ao conceito de interdiscurso, entendo que essa noção, embora não correspondente à de dialogismo, dela se aproxima e permite compreender a heterogeneidade do sujeito. Essa característica subjetiva pressupõe, em certa medida,

o fenômeno do assujeitamento, como preconizam os estudos em Análise do Discurso Francesa, o qual ocorreria, de forma inconsciente, como reprodução discursiva a que os sujeitos estão submetidos, uma vez que se engendram nos pré-construídos que os constituem. O pré-construído irrompe no discurso como se estivesse sempre já-aí, impondo o seu sentido, o qual, por estar cristalizado, passa por universal e natural. Logo, os sujeitos são, em certa medida, assujeitados, por estarem sempre sob efeito de uma estrutura que constitui os discursos, sem o controle subjetivo. Entretanto, Pêcheux (2015) postula que as produções enunciativas, apesar de revelarem discursos anteriores e, por conseguinte, filiações ideológicas pré-existentes, configurando-se como repetições, são, também, acontecimentos, ou seja, realizações enunciativas abertas às possibilidades dos efeitos de sentido, por serem concretizadas em novas condições de produção. Dessa forma, por mais que o interdiscurso desvende os pré-construídos que estão sedimentados, é justamente essa heterogeneidade que se dá em condições de produção inéditas que possibilita aos sujeitos atualizar filiações ideológicas nos discursos materializados nos enunciados que produzem. Assim, essas produções não serão apenas simples repetições, uma vez que ocorrerão em novas “condições de produção”, o que as torna “acontecimentos”, que não têm sentidos fechados e previsíveis, mas que passam por interpretações, as quais, mesmo considerando os efeitos de discursos passados e de memória discursiva, não ficam por eles engessadas (nem ficam, dialeticamente, desengessadas). Essas noções do funcionamento da linguagem e do discurso permitem a abertura para uma concepção de leitura que abarque o trabalho interdiscursivo que marca os textos, denunciando o rastro sócio-histórico dos sentidos que vão sendo retomados, articulados, reformulados e (des)construídos, nas interações enunciativas e nas relações eu-outro, em que o “outro” constitui o “eu” e vice-versa.

As reflexões sobre “sujeito” se vinculam com a concepção de leitura na qual me fundamento. Nessa perspectiva discursiva em que o sujeito se funda na alteridade e na heterogeneidade, a compreensão sobre o ato de ler afasta-se de uma concepção de leitura somente enquanto decodificação, que está ligada à visão estruturalista de língua e à visão cartesiana de sujeito. Também se afasta de uma concepção de leitura estritamente cognitiva, que seria suficientemente realizada por meio de estratégias cognitivas, tomando o sujeito, em seu processo de interação e compreensão de atos enunciativos, como entidade centrada, consciente, individual, racional, (pre)visível. Neste trabalho, as concepções consideradas são diferentes. A visão de leitura está alinhada a uma perspectiva discursiva que pressupõe aspectos da leitura sociointeracionista ou sociocognitivista, bem como aspectos da leitura de decodificação linguística, mas que, fundamentalmente, preocupa-se com o processo de produzir sentidos, participar ativamente dos movimentos dialógicos e estabelecer vínculos de alteridade. Este último pressuposto não nega os demais, mas entende que os primeiros são insuficientes para a formação de leitores críticos, entendendo “críticos”, como leitores que leem, interpretam os discursos, atribuem sentidos, constroem

sentidos, compreendem os elementos que incidem nessa produção, como os contextos, e elaboram repostas responsivas adequadas ao gênero discursivo e aos presumidos sociais que “falam junto” com o gênero (Corrêa, 2013), como prática discursiva. Acrescento, ainda, que “crítico” vincula-se à concepção de educação transformadora proposta por Paulo Freire (2005), segundo a qual os sujeitos problematizam as realidades, apropriam-se dos processos sócio-históricos que incidem na produção dessas realidades (e dos discursos, complementarmente) e são capazes de atuar na transformação dos contextos, a fim de não se submeterem (ou se adaptarem) a uma ordem vigente que reproduz poder e submissão. O leitor crítico, portanto, seria parte constitutiva do processo de Educação Libertadora (Freire, 2005). Tomando consciência<sup>1</sup> do processo de dialogismo do qual faz parte e do interdiscurso que se materializa no texto, o leitor pode construir suas réplicas, não apenas conformando ou reproduzindo sentidos, mas dialogando com eles, buscando desnaturalizá-los e questioná-los.

Considerando esses pressupostos teóricos, não é possível perpetuar práticas de leitura que ressaltem o aspecto reprodutivista e descontextualizado de sentidos, o que, no limite, legitimaria sentidos dominantes que precisam ser questionados, problematizados, repensados, coletivamente. A compreensão de leitura como essencialmente processo de decodificação de um texto, por exemplo, está alinhada a uma escola tradicional cuja finalidade era a instrumentalização da classe trabalhadora. É uma concepção ligada a práticas em sala de aula como a localização de informações pelo leitor fornecidas explicitamente pelo autor, em um processo ascendente pelo qual o sentido pretendido por quem escreve seria “colocado” no texto e capturado por quem o lê; esse processo entende a língua como estrutura e o sentido como imanente ao signo linguístico; o leitor deve realizar a leitura esperada, considerada “modelo” para um determinado texto. É preciso comentar que esse processo de decodificação não pode ser eliminado; obviamente ele compõe o processo de leitura, mas não o explica nem tampouco o norteia.

Na concepção discursiva de leitura, ler é atividade de interação dialógica e prática heterogênea; os sentidos não estão já dados, embora sejam afetados pela historicidade que os engendra. Assim, não há uma leitura-modelo e um sentido único, que vai do autor para o leitor. Esse processo não é totalmente controlado e previsível, visto que há as contribuições dos sujeitos, heterogeneamente constituídos, que afetam os modos de leitura. Nesse caso, duas leituras jamais serão idênticas, e duas leituras feitas em contextos semelhantes podem ser completamente diferentes, uma vez que toda prática de leitura é realizada segundo a

---

<sup>1</sup> Esclareço que “consciência” a qual me refiro não seria um processo de passar a saber algo escondido, ou de passar do estágio do não saber para o de saber, como um lugar a se chegar, fixo, culturalmente almejado. O termo “consciência” está empregado para indicar a possibilidade de se conhecer sobre elementos e características inerentes à linguagem: heterogeneidade, dialogismo, alteridade. Sabendo que não há como produzir sentidos sem ser atravessado pela linguagem e pelos processos que a constituem, o sujeito pode produzir réplicas mais emancipatórias, menos naturalizadas ou automatizadas. Não me refiro a um lugar a se chegar, mas sobretudo a um processo contínuo segundo o qual o sujeito replicaria criticamente, direcionando-se para interlocutores criticamente delineados, sem se deixar à mercê dos movimentos dialógicos ou a eles subjugados, ou ainda, participando ilustrativamente, reproduzindo discursos socialmente normalizados.

formação da qual o sujeito-leitor faz parte e é afetada pela ideologia e pelos aspectos históricos que permeiam o contexto em que ela se concretiza (Orlandi, 2012).

Como os textos – enquanto atos enunciativos concretos de um dado evento de enunciação realizado em condições estritamente situadas e marcadas socio-historicamente – são inevitavelmente dialógicos, e a leitura é processo de interação discursiva em que se produzem sentidos, minha proposta é que o ensino de leitura seja desencadeado por meio da compreensão dos movimentos dialógicos que o autor buscou percorrer em seu texto e dos possíveis movimentos dialógicos que os leitores poderão percorrer. A ideia é considerar o texto como uma manifestação do dialogismo e buscar participar desse processo, ativa e criticamente.

Os movimentos dialógicos apontam os interlocutores selecionados pelo autor para a elaboração de sua réplica. Esses interlocutores constituem-se não apenas como sujeitos empíricos com quem se dialogaria em presença, mas, sobretudo, constituem-se como posições sociais, discursos, vozes institucionais, entre outras formas com as quais autores e leitores se relacionam, dialogicamente (Bartho, 2019). Considero que observar o dinamismo dialógico e, segundo Fiorin (2010), observar o interdiscursivo que emerge nos enunciados pode contribuir para compreensões do texto pelo aluno e levá-lo a se posicionar diante do que lê, questionando naturalizações discursivas e observando as formações ideológicas a que se vinculam os sentidos.

### **3. O RAP NA SALA DE AULA: O NÃO SILENCIAMENTO DE MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DE (RE)EXISTÊNCIAS**

A escola, tradicionalmente, é palco de estudo voltado a uma cultura considerada de valor, de prestígio (Soares, 1992). O caráter do ensino escolar da língua (e da leitura) ainda é, em geral, normativo e excludente, versando sobre paradigmas de *certo* e *errado* e excluindo produções de linguagem advindas de contextos marginalizados ou não canônicos (Soares, 1992). Em relação à literatura, a escola tem a tradição de se estudar o que culturalmente se convencionou (não por força natural, mas por questões históricas e de relações de poder) como literatura clássica. Aliás, conforme explica Terra (2014), a escola é uma das instâncias legitimadoras do que deve ser considerado literatura ou não. É evidente, nessa esteira, que nela circulem apenas os textos por ela legitimados. O autor pontua também que os processos de legitimação dessa categoria “clássica” ou mesmo os processos que definem um texto como literário variam de época em época, contexto em contexto. Soma-se a essas questões o fato de que a escola privilegia o estudo da história da literatura, pautando-se pelos estilos de época, como Arcadismo, Romantismo, entre outros (Terra, 2014). Esses parâmetros que delimitam o estudo do texto literário na escola atuam na determinação – implícita ou explícita – do que deve ou não ser lido, do que tem ou não valor.

Terra (2014) propõe que se tome como objeto de conhecimento o texto literário como um produto cultural, que seria o *locus* em que a interação autor-leitor poderia se manifestar. Entendo que, para além dessa importante proposição do autor, podemos tomar as produções culturais como uma forma de observar as relações sociais, ouvir vozes contra hegemônicas e atuar em questionamentos como: “a quem dado sentido serve?”, “como e por que determinado sentido se estabeleceu como verdade, como único ou de maior valor?”. Esse movimento poderia partir dos professores, que levariam textos não canônicos para suas aulas e considerariam conhecimentos dos alunos sobre tais textos, compreendendo que eles são grande fonte de saber popular. Ouvir os alunos poderia, assim, ser um bom começo na busca de construção de um currículo que faça sentido e que contribua para os multiletramentos (Rojó, 2012). Além disso, estaríamos combatendo, como chama atenção Souza (2016), baseada em Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, o risco da história única, contada pelo outro – europeu, branco –, perpetuando o olhar de inferiorização em relação a povos colonizados e a invisibilização de suas culturas, memórias e visões de mundo.

Dada nossa história de país, Souza (2016, p. 69) ressalta que, “o perigo de uma única história é um dos piores inimigos para o processo de afirmação da população negra no Brasil, o que reflete na falta de identificação como espaço escolar e com um processo de produção de conhecimentos que faça sentido para as pessoas”. Especificamente sobre a literatura, acredito que o olhar eurocentrado sob o qual ela é produzida e lida aos poucos passa a ser afetado por posturas afrocentradas, movimentos de grupos politicamente engajados a reivindicar – justamente – espaço e direito de construir sentidos, por meio de valorização de memórias cultural e historicamente silenciadas. Aqui me oriento pelo conceito de letramento de reexistência, aproximando-me novamente de Souza (2016). A autora reflete que pensar em letramentos de reexistência

[...] implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem. Nesse sentido, alguns aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, como sua natureza social, mostram-se produtivos para considerar as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica (Souza, 2016, 71).

Como discuti na primeira seção, sobre a constituição social e heterogênea de sujeito e sobre a concepção de leitura que pode ser conjugada a essa forma de subjetivação, alinhando-me ao que Souza (2016) pontua sobre aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, que, segundo a autora, podem ser produtivos para se realizarem práticas de letramento de reexistência. A leitura desenvolvida a partir de movimentos dialógicos, conforme proponho nestas reflexões, fortaleceria esse tipo de letramento. As singularidades do sujeito que

se mostram pela e na linguagem seriam estudadas e debatidas, dessa forma, como vestígios de identidades (ou de buscas identitárias) e de diferentes modos de existir e de se posicionar no mundo. Relacionando essas ideias às produções de *rap*, gênero para o qual me direciono neste trabalho, encontro respaldo ainda em Souza (2016), cujas pesquisas objetivam compreender o universo do *hip-hop* (cultura que abarca o *rap*) como espaço de existir, resistir e reexistir; como espaço de produção de sentidos identitários, históricos, ideológicos. Em suas palavras, entendemos que:

Os letramentos de reexistência no *hip hop* em suas práticas discursivas estão eivados de cor, de identidade negra; encontraram-se nesse espaço, agarraram-se a ele e se fazem nele: o espaço *hiphopiano*. Por isso, reverterem a fala que os desvaloriza, retorcem a língua, reinventam fontes de referências. Resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada. (Souza, 2016, p. 74).

Pensando mais amplamente, pode-se compreender que construir espaço para letramentos de reexistências, nos quais se inclui a leitura de letras de *rap* a partir de movimentos dialógicos que as constituem, contribui para o combate ao epistemicídio e para o estabelecimento de novos lugares de fala. Segundo Carneiro (2005, p. 97),

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indignidade cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

O epistemicídio, como a autora nos explica de forma tão cortante, desqualifica não só conhecimentos de povos subalternizados, mas sobretudo os desqualifica cognitivamente. Esse processo opera como estratégia discursiva na e para a manutenção da lógica da colonialidade, que inferioriza, silencia, segrega ideologias afrocentradas. É estratégia, ainda, de manutenção da branquitude, entendida não como categoria biológica, mas como construção social segundo a qual o branco serve de referência para outras identidades, colhendo desse sistema de relações a possibilidade de cidadania plena, renegada aos “diferentes”. Complemento com Kilomba (2019, p. 75), para quem a “[...] branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação”.

Alguns ecos contra hegemônicos, porém, já podem ser ouvidos. Legalmente, um passo importante foi dado com a Lei n. 10.639, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9.394, de 1996 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade de ensino da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras e apontando para a necessidade de revisão dos conteúdos e inclusão de conhecimentos sobre e da população negra na constituição da sociedade brasileira. A escola precisa, no entanto, dar outros passos na valorização de histórias, culturas, considerando diferentes repertórios no âmbito curricular formal, em contribuição para a democratização da educação de qualidade. Reflexões pautadas em dualismos e elitismos nos levam a reducionismos e para o não acolhimento de produções institucionalmente não legitimadas, mas de extremo valor. É sob o olhar excludente que se limita a compreensão artística de muitos autores, reduzindo, por exemplo,

[...] Cruz e Souza a mero reprodutor do simbolismo *fin de siècle*, quando sua escrita, inclusive em prosa, ultrapassa o projeto literário dos simbolistas. Ainda assim, é Cruz e Souza lembrado como “negro de alma branca”, o que implica não abordar nada além de seus escritos de juventude, muito menos textos políticos como “Emparedado” e outros. Logo, uma série de omissões críticas se junta a fatores histórico-culturais de modo a confinar o ensino da literatura aos nomes consagrados, deixando de fora importantes escritores negros. Acrescente-se a isto a postura elitista que desqualifica gêneros literários tidos como “menores”, a exemplo da crônica e do memorialismo, bem como os textos marcados por posicionamentos mais incisivos quanto a desigualdades sociais, em especial no tocante às questões de raça e etnicidade. (Duarte, 2013. p. 146 e 147).

Poderia ser incluído, dentre os gêneros considerados “menores”, o *rap*, muitas vezes não elegível para os estudos formais na escola. Há pressuposto outro viés de discussão, segundo o qual esse gênero nem faria parte da esfera literária, isto é, não seria literatura nos moldes como a teoria literária a conceberia. Não pretendo entrar nessa seara reflexiva sobre o que seria ou não literatura ou texto com características literárias. O que gostaria de lançar luz é para uma problemática de raiz preconceituosa que bloqueia o estudo, a leitura, em sala de aula, de produções artísticas de grupos marginalizados. Nesse sentido, corroboro as críticas de Duarte (2013) e acredito que, em busca de práticas letradas mais inclusivas, precisa-se de democratização do espaço dos currículos formais. Concordo, ademais, com Candau (2008), quando reflete que o imprescindível, em pesquisas e abordagens didáticas em sala de aula, é:

[...] questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola [...] e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares; é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (Candau, 2008, p. 53)

Também me aproximo de Orlandi (2012, p. 48), ao defender que, “quando se adere ao conhecimento legítimo, através do discurso que propõe o acesso necessário a ele, se

desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural”. Desse modo, a autora propõe que se reivindique o acesso ao conhecimento historicamente legitimado, mas também que se propiciem espaços para divulgação, acesso e compartilhamento de outras formas de conhecimento, as quais derivem das experiências e condições concretas de vida dos aprendizes.

Além disso, conforme contribuições dos estudos acerca de multiletramentos (Rojo, 2012), o currículo escolar precisa ser trabalhado de forma transdisciplinar e considerar, no desenvolvimento integral do aluno, as diversas formas de linguagem e de manifestações artístico-culturais, por meio de gêneros orais e escritos produzidos nas mais diferentes esferas de interação humana.

Acredito que não haja discordância sobre o fato de que, para uma formação humana integral, democrática e crítica, é necessária uma concepção de ensino aberta à multiculturalidade, aos multiletramentos (saliento os letramentos de reexistência, com base em Souza (2016)) e às formas engajadas na busca por espaços para a elaboração de variadas formas de conhecimento, deslocando-se de parâmetros etnocêntricos, hegemônicos e normativos em relação à linguagem e aos sentidos. Assim, o *rap* – letras iniciais do termo em inglês *rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia<sup>2</sup> – pode contribuir para essa perspectiva, instaurando um espaço discursivo segundo o qual a diferença, as relações de poder, as identidades, os problemas de classe e raça emergem e dialogam. As relações eu-outro, que constituem heterogeneamente os sujeitos, podem ser discutidas de modo que o aluno compreenda o processo de dialogismo materializado em todo ato enunciativo, refletindo sentidos e refratando/denunciando outros.

O trabalho com canções de *rap* pode pautar-se pelos diferentes modos de leitura e escrita, refletindo sobre a língua e sua relação com a constituição de identidades e de constituição do sujeito. Tais discussões passam pelas questões sociais e ideológicas, pelas indagações sobre o que vem a ser clássico e marginalizado e pelas muitas questões dialéticas que estão ligadas a uma prática docente ética e compromissada com a concepção de educação transformadora e emancipatória, proposta por Freire (2005), a partir de apontamentos que preconizou para uma pedagogia do oprimido, ou seja, para uma educação fortemente vinculada com a conscientização e a libertação do oprimido.

É nessa direção que proponho o trabalho com o gênero discursivo letras de *rap*, as quais, em sua maioria, contemplam, de modo crítico, a complexidade da(s) realidade(s)

---

2 De acordo com Oliveira e Rosso (2016, p. 202 e 203): “O *rap* surgiu por volta de 1960, nos guetos jamaicanos. Os MCs – mestres de cerimônia – comentavam, ao microfone, em bailes improvisados, assuntos pertinentes à sua comunidade, como a violência, a situação política do país e as drogas. Na década de 1970, muitos jovens jamaicanos migram para os Estados Unidos, fugindo da fome causada pela crise que consterna o país, levando na bagagem, além da esperança, o estilo musical que espalhariam na pátria madrastra. Kool Herc e Afrika Bambaata, ambos jamaicanos, são considerados os precursores do movimento *hip-hop* nos guetos nova-iorquinos, principalmente no Bronx. Dali o movimento propagou-se por muitos países, chegando ao Brasil por volta de 1980. No Brasil, inicialmente em São Paulo, o *rap* revestiu-se de características próprias, embora nessa fase a influência norte-americana ainda fosse muito acentuada. Na década de 1990, ocorreu a eclosão do movimento, com Thaide e DJ Hum, Racionais MC’s, MC Jack, Código 13 e Credo como principais expressões. As letras dessa época eram marcadas pelo tom agressivo, pois era a fase da autoafirmação do *rap* como estilo musical; os temas giravam em torno da negritude e da difusão do movimento)”.

brasileira(s) e de vozes silenciadas. Entendo que o *rap* nacional, historicamente, faz parte de uma cultura de resistência popular. A linguagem empregada, por não seguir parâmetros da gramática normativa e do português considerado padrão, é vista, sob um olhar normativista e hegemônico do que é “escrever e falar bem”, como inapropriada para o ensino de língua materna e, não raramente, é excluída das práticas de sala de aula. O que se pode compreender, no entanto, é a lógica da exclusão social implícita nas justificativas de seleção de textos e atividades no âmbito tanto acadêmico como escolar. Ao contrário dessa lógica prescritiva, conservadora e antidemocrática, as letras de *rap* configuram-se, a meu ver, como possibilidades de reflexões linguísticas, sociais e identitárias, ampliando as experiências com a linguagem por parte dos alunos e provocando férteis oportunidades para o desenvolvimento de letramentos de reexistência. É importante, pois, a abertura dos estudos de língua materna para todas as formas discursivas de expressão e interação humana.

#### 4. MOVIMENTOS DIALÓGICOS NA LETRA DE *RAP* “MUFETE”: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA

O *rapper* brasileiro paulistano Leandro Roque de Oliveira, conhecido pelo nome artístico Emicida, em seu álbum intitulado “Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa”, faz uma homenagem à África, em especial, a dois países de língua portuguesa do continente: Angola e Cabo Verde. Parte da gravação do álbum foi realizada em Luanda, capital angolana, e em Praia, capital caboverdiana. A viagem feita pelo artista era, segundo ele, um antigo sonho de conhecer mais de perto a origem de seus ancestrais. Foi dessa jornada, realizada no começo de 2015, que muitas canções nasceram, entre elas, “Mufete”<sup>3</sup>, cuja letra será aqui analisada como fomento de práticas didáticas para o trabalho com a leitura em sala de aula. A análise busca elucidar uma forma de experienciar a leitura. Não é uma receita, como já indicado, embora possa ser tomada como encaminhamentos em sala de aula.

A letra de *rap* selecionada advém de esferas não canônicas, isto é, pertence a uma esfera social considerada periférica, segundo um olhar acadêmico e escolar tradicional. Saliento que essa escolha se articula com a necessidade de transformar a escola num espaço plural e democrático, em que vozes sócio-históricas diferentes (sobretudo as subalternizadas e silenciadas) possam dialogar (se pronunciar) e ser ouvidas, deslocando-se do eixo hegemônico.

Seguem trechos da letra da canção em questão<sup>4</sup>:

---

3. Autoria de Emicida e Marcos Xuxa Levy. Editora: WARNER CHAPPELL MUSIC BRASIL EDIÇÕES MUSICAIS LTDA TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

4 Disponível, na íntegra, em: <https://www.letras.mus.br/emicida/mufete/>. Acesso em: 31 nov 2023.

Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois  
Marçal, Sambizanga, Calemba 2  
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois  
Marçal, Sambizanga, Calemba 2  
(Refrão)

One luv, amor pu cêis, sério  
Djavan me disse uma vez  
Que a terra cantaria ao tocar meus pés  
Tanta alegria fez brilhar minha tês  
Que arte é fazer parte, não ser dono  
Nobreza mora em nóiz, não num trono  
Logo, somos reis e rainhas, somos  
Mesmo entre leis mesquinhas vamos

Gente, só é feliz  
Quem realmente sabe, que a África não é um país  
Esquece o que o livro diz, ele mente  
Ligue a pele preta a um riso contente  
Respeito sua fé, sua cruz  
Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus  
Todos feitos de sombra e luz, bela  
Sensíveis como a luz das velas  
(Tendeu?)

(Refrão)

Aí, tá na cintura das mina de Cabo Verde  
E nos olhares do povo em Luanda  
Nem em sonho eu ia saber que  
Cada lugar que eu pisasse daria um samba  
Numa realidade que mói  
Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói  
Tanta desigualdade, a favela, os boy  
Atrás de um salário, uma pá de super herói

Louco tantos Orfeus, trancados  
Nos “contrato” de quem criou o pecado  
Dorme igual flor num gramado  
E um vira-lata magrinho de aliado  
Brusco pick o cantar de pneus  
Dizem que o diabo veio nos barcos dos europeus  
Desde então o povo esqueceu  
Que entre os meus, todo mundo era Deus  
[...]

Tanto o nome da canção, “Mufete”, que faz referência a um prato típico da culinária angolana, quanto a citação de bairros periféricos de Luanda (no refrão: “Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois / Marçal, Sambizanga, Calemba dois”) oferecem indícios do olhar observador e extasiado do eu poético<sup>5</sup> com relação ao contexto que descreve. No entanto, mesmo em tom de festividade e alegria (apoiado pela criação rítmica da canção), o eu poético não deixa de fazer críticas contundentes à realidade observada e à superioridade imposta de uma cultura sobre outra, em que os dominadores impõem sua visão de mundo, sua forma de viver, sua arte, seus costumes. Na convergência entre valorização da cultura afro e crítica social, o eu poético constrói seu lugar de fala e seus traços identitários, marcando o “eu” afro-brasileiro, constituído da cultura africana, e delineando o “outro”, com quem dialoga, como branco colonizador. Nessa construção discursiva, o olhar está afrocentrado e é a partir dessa perspectiva que o eu poético enuncia, contrapondo-se à lógica da colonialidade. Nesse movimento, ele reflete sua posição contrária à dominação dos europeus aos povos africanos colonizados e deixa entrever, pelo processo de refração, discursos dominantes cristalizados como versões oficiais da História. Ele mobiliza para o movimento dialógico (de réplica) o conhecimento histórico sobre as formas de colonização europeia de opressão e extermínio, refratando sua crítica a elas, conforme os versos: “Que arte é fazer parte, não ser dono/ Nobreza mora em nóiz, não num trono/ Logo, somos reis e rainhas, somos/ Mesmo entre leis mesquinhas vamos”. Percebe-se, assim, com quais sentidos o eu poético dialoga em concordância e em dissonância, tecendo seu discurso marcado por sua identidade.

---

5 A terminologia “eu poético” será empregada tendo em vista que, em uma proposta de leitura de *rap* que o considere legítima produção artística e o entenda como enunciado que contribui para os letramentos de reexistência, inclui-se a apropriação de nomenclaturas da teoria literária, como forma de ocupar espaços discursivos cultural e historicamente “fechados” ou vetados para manifestações tidas como “menores” ou “marginais”. Também esclareço que o termo “eu poético” está em referência à voz que enuncia na letra de *rap* em questão, gênero do âmbito das expressões artístico-culturais contemporâneas. Sabe-se que eu poético não deve ser confundido com a voz do sujeito-autor, de dimensão empírica e sócio-histórica. No entanto, a análise aponta que, em alguma medida, ambas as vozes se convergem e se mesclam.

A interlocução estabelecida no texto pode ser rastreada, ainda, por outras formas enunciativo-discursivas. Segue o trecho com destaques a serem comentados:

Esquece o que *o livro diz, ele mente*

Ligue a pele preta a um riso contente

[*Eu*] Respeito sua fé, sua cruz

Mas [*nós*] temos *duzentos e cinquenta e seis Odus*

Todos feitos de sombra e luz, bela

Sensíveis como a *luz das velas*

(Tendeu?)

Rastreando a materialidade do enunciado, percebe-se o dialogismo em funcionamento: as formas verbais empregadas no modo imperativo (“Esquece o que o livro diz...”/ “Ligue a pele preta a um riso contente”); os operadores pronominais que indicam o “seu” (do outro, a quem se dirige) e, por contraponto, o “nosso/meu” (do eu poético, de sua comunidade); a forma “temos”, na 1ª pessoa do plural, com sujeito desinencial, denotam indicações da construção discursiva da posição-sujeito que enuncia e da posição-sujeito a quem se enuncia. O interlocutor aqui pode ser a figura histórica do colonizador, europeu, branco, ou de grupos constituídos de e por ideologias eurocêntricas, ou ainda se pode pensar em réplica a discursos e sentidos socialmente cristalizados de cunho racista, fundamentados na lógica da inferiorização da cultura diferente. É um movimento dialógico que atravessa a letra da canção “Mufete” e que faz ouvir identidades historicamente subalternizadas.

Nos versos “Respeito sua fé, sua cruz/ Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus”, observa-se a extensão do dialogismo estabelecido: o eu poético contrapõe à sua própria crença religiosa a crença de seu interlocutor – o outro, branco, colonizador. “Cruz” é metonímia para Cristianismo, que a tem como símbolo historicamente disseminado; e o operador discursivo “mas” funciona na construção dessa oposição. Logo, essas marcas delineiam características identitárias do locutor ou enunciador (o eu poético, sua comunidade, seu povo oprimido, os negros colonizados e escravizados) e, por refração dialógica, o interlocutor (o europeu colonizador, os brancos de hoje, na Europa e no Brasil, que ainda assumem valores e práticas do dominador). As referências “livro diz”, “ele [o livro] mente” e “cruz” relacionam-se à cultura do branco colonizador (e de brancos de hoje que ainda se constituem de visões colonialistas) sedimentada como superior e dominante. Por refração e pelo funcionamento da memória discursiva, construímos referência à cultura e às práticas religiosas de negros africanos que foram feitos escravos em países colonizados, sendo proibidos de praticarem suas religiões. Essas relações dialógicas podem ser lidas no trecho em que o eu poético afirma respeitar a fé do “outro”, mas dá ênfase ao fato de

que seu povo tem também uma fé, indicada pelas referências a “duzentos e cinquenta e seis Odus, luz das velas”. Essas marcas enunciativo-discursivas se unem a elementos que descrevem a realidade do “eu” e do “outro”, construindo os lugares sociais de ambos e funcionando como uma interpelação para se pensar/ver a realidade de outro modo, diferente da perspectiva eurocêntrica. Ao mesmo tempo, tais marcas podem sinalizar um tom de resgate da ancestralidade. Assim, não é apenas com o branco que o eu poético fala, mas também (e talvez principalmente) com os seus pares, os negros, sua comunidade.

O dialogismo inicialmente instaurado e fortalecido ao longo da letra da canção desvenda o que Souza (2011) explica sobre o papel e a ação dos *rappers*. Segundo a autora, para os *rappers*, “[...] a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” (Souza, 2011, p. 37). Compreender práticas de linguagem desse universo seria, pois, um trabalho no âmbito dos letramentos de reexistência, considerados como “[...] a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (Souza, 2011, p. 37).

Outra passagem da canção “Mufete” permite ao leitor vislumbrar melhor o contexto social em que vive, por metonímia, o povo de origem do eu poético e, novamente por contraste ou refração de sentidos, permite desvendar a realidade social de outros grupos sociais, aqueles econômica, política e ideologicamente dominantes:

Aí, tá na cintura das mina de Cabo Verde  
E nos olhares do povo em Luanda  
Nem em sonho eu ia saber que  
Cada lugar que eu pisasse daria um samba  
Numa realidade que mói  
Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói  
Tanta desigualdade, a favela, os boy  
Atrás de um salário, uma pá de super herói

É importante salientar que a variedade linguística empregada contribui para a construção identitária de quem enuncia. Desviando-se de um olhar normativista sobre a língua, a prática de leitura aqui poderia considerar a observação das características dessa variedade, como as gírias, os vocábulos predominantes, a escolha sintática (inclusive relacionada ao ritmo e ao estilo próprio do *rap*). Juntamente a isso, a leitura poderia explorar elementos culturais que trazem referências a países da África, ressaltando a dança e a música tão caras aos povos africanos e que nos atravessam como herança. A “cintura das mina” e o “samba” que cada lugar proporcionou ao eu poético podem indicar a simbiose África-Brasil. E esse tom festivo se contrasta com os versos “Numa realidade que mói/

Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói/ Tanta desigualdade, a favela, os boy/ Atrás de um salário, uma pá de super herói [...]”, nos quais o eu poético faz denúncia das condições de desigualdade social em que o “eu” vive em relação ao “outro”, do movimento dialógico principal.

Em resumo, aspectos da análise apontam para a construção identitária do eu poético na letra da canção “Mufete”: sujeito de nacionalidade brasileira, afrodescendente, praticante de religião de matriz africana, morador de periferia. Os elementos enunciativo-discursivos, junto ao contexto de produção da letra da canção, aos fatores que historicamente constituem a cultura *hip-hop* e à própria trajetória do artista, autor do texto, permitem compreender de que espaço, lugar e posição sociais ele<sup>6</sup> enuncia e a quem se dirige como interlocutor delimitado para o movimento dialógico principal. O dialogismo se materializa pelo contraponto entre o eu poético e outros sujeitos de esferas sociais diferentes e ideologicamente dominantes: brasileiros, brancos, cristãos, de classe média-alta. Os sujeitos que dialogam implicitamente no enunciado se constituem em formações discursivas e ideológicas diferentes; os discursos de uma formação respondem à outra e vice-versa. Compreender o dialogismo incrustado no texto é compreender o que da história e da sociedade pode ser capturado na materialidade enunciativa: é, de fato, entender os sujeitos e as relações de poder que os subjugam e os engendram.

Cabe ressaltar, ainda, que os sujeitos que dialogam discursivamente no texto podem ser caracterizados e identificados, inclusive, geograficamente: os moradores de Rangel, Viana, Golfo... periferia de Luanda; e, em contraponto, os moradores de bairros nobres da cidade. Assim como os moradores de Jardim Ângela, Lajeado, São Rafael, Parelheiros, Capão Redondo... periferia de São Paulo, cidade berço do *rap* brasileiro, contrastando com os moradores de bairros nobres da capital paulista. Como se nota, as contradições sociais são denunciadas a partir do dialogismo instaurado no texto. No entanto, embora esse contraponto seja uma resposta discursiva dialógica por divergência, também é por aproximação e interpelação para olhar diferente. Sugerir que o interlocutor esqueça o que o livro (simbolizador do discurso eurocêntrico) diz e relacione a pele preta ao riso contente é movimento dialógico em direção a pensar a realidade de outra maneira, indagando a história contada como única, em versão oficial vinda do dominador. Há a evocação do “outro” para respeito à pluralidade e aceitação dela, refratando o sentido de que essas atitudes ainda não ocorreram, de fato, desde o período de colonização (mas que poderiam ou deveriam ocorrer). O tom da canção e o refrão, como já observado, contribuem para a ideia de convite à celebração das diferenças, sem deixar de elaborar réplica crítica e potente direcionada a formações discursivas que buscam ser centro e silenciar identidades de reexistências. Nesse movimento de dialogismo, o eu poético reforça o tom afrocentrado de seu discurso.

---

<sup>6</sup> Aqui se faz coincidir enunciativo enquanto autor e enquanto eu poético, por se reconhecerem as aproximações identitárias entrevistadas.

Os discursos materializados no texto se pautam, portanto, pelos eixos da: a) resistência, resgatando pela memória discursiva sentidos sócio-históricos; b) afirmação identitária e resgate da ancestralidade do negro excluído e subalternizado no contexto brasileiro; c) diversidade, com proposição implícita de convivência coletiva e pautada no respeito. Tais eixos, ao serem construídos, refletem sentidos e refratam outros, diferentes, e esses cruzamentos (inter)discursivos são efeitos do dialogismo e da relação de alteridade, o que aponta para a possibilidade de se pensar o “eu” em relação ao “outro”, as diversidades culturais e sociais e as questões históricas que afetam, diferentemente, os sujeitos.

Refletir as questões apontadas na canção analisada, bem como os vínculos históricos que elas estabelecem, pode encabeçar discussões sobre problemas sociais hoje enfrentados no Brasil e no mundo, tais como o racismo, a intolerância religiosa, a desigual distribuição de renda, a dificuldade de acesso à cultura, os meios de legitimação da arte, entre muitas outras pautas imprescindíveis em um ensino que se pretenda transformador e que só se concretiza na liberdade da prática de educar (Freire, 2020).

Longe de apresentar um roteiro pronto a ser aplicado, meu objetivo foi apresentar encaminhamentos para uma prática pedagógica relacionada à leitura, uma leitura politicamente compromissada e fundamentalmente dialógica. Considero que análises desse tipo possam oferecer subsídios para avanços de práticas de formação de leitores críticos, que se veem como sujeitos afetados por outros sujeitos e pelo seu contexto sócio-histórico-ideológico e, ao mesmo tempo, engajados em um processo emancipatório de si e da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura passando pela compreensão do dialogismo permite ao leitor capturar os processos interdiscursivos materializados nos textos, de forma que leia os discursos e suas relações ideológicas que são, muitas vezes, naturalizadas pela condição sócio-histórica. Ao ler os discursos e seus vínculos com formações ideológicas, o leitor lança-se à compreensão dos movimentos dialógicos estabelecidos nos textos, sendo interpelado a se posicionar, a enunciar de forma ativa, a produzir atos enunciativos singulares que desnudam também sua própria história de sujeito-leitor.

A escola e mais especificamente o ensino de língua materna precisam pensar caminhos de letramento, investindo na possibilidade de levar para as salas de aula os contextos e as vivências dos alunos, de modo que tenham experiências com a leitura e a escrita mais significativas para eles, fazendo o que Freire (1985) tanto prezava: a leitura do mundo, que é aquela para além da leitura artificializada que frequentemente se realiza sob os moldes impostos pela escola.

Especificamente com alunos de regiões periféricas, muito marcadas pela cultura oral, é necessário se trabalhar com gêneros discursivos que permitam o desnudamento das

identidades típicas desse contexto, para que os alunos se vejam pertencentes ao mundo letrado, observem caminhos de se expressar e possam refletir sobre outras possibilidades de ser e (re)existir no mundo. Entendo que as canções de *rap* e toda a cultura do *hip-hop* possam contribuir para o fortalecimento desse processo. Quando o aluno se vê na escrita e participa dela, é levado a pensar sobre as subjetividades evocadas e pode tomar a linguagem de forma protagonizada, para enunciar de forma responsiva, engajada.

Esse processo abre também possibilidade de pensar o outro e a relação de alteridade que constitui a todos nós. É um processo de ampliação do olhar para além de uma cultura hegemônica dentro da escola, segundo a qual a linguagem é normativa, e tanto a leitura quanto a produção escrita são cerceadas (quando não censuradas). O *rap* – que faz repensar os conceitos de cultura, linguagem, arte – pode ser enriquecedor na formação crítica de jovens que vivem em grandes centros urbanos e que são marcados pelas contradições sociais, mas que, a exemplo do eu poético de Emicida, podem e devem dialogar com o mundo e propor-lhe transformações.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARTHO, V. D. de O. R. **Formação de leitores: movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura**. 2019. 289 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Questões raciais no Brasil: reflexões contemporâneas sobre ações afirmativas ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 06 set. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008. Nesta citação: p. 53.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORRÊA, M. L. G. Bases Teóricas para o Ensino da Escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

DUARTE, E. A. O negro na literatura brasileira. **Revista Navegações**. v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

EMICIDA, L. **Mufete**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/mufete/>. Acesso em 18 nov 2019.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORIN, J. L. Intertextualidade e interdiscursividade. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Td: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; et. al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

OLIVEIRA, V. B. M.; ROSSO, D. S. Rap: a voz da resistência em sala de aula. In: Revista **Temática**. Ano XII, n. 07. Julho/2016. NAMID/UFPA <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola 2012.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **LINGUAGEM EM FOCO** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. v. 8, n. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, DECOLONIALIDADE E EXAMES VESTIBULARES

---

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Valmir Luis Saldanha da Silva**

## 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discuto o modo como as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros processos seletivos, como ComVest/UNICAMP e Vunesp/UNESP, moldam parte da perspectiva dos estudantes da educação básica no Brasil sobre as questões raciais. Para tal, apresento a relevância do vestibular na formação desses estudantes e discuto o modo como as leituras sugeridas transformam-se em questões nos exames vestibulares que pouco contribuem para o enfrentamento da problemática racial. Nesse sentido, discuto algumas escolhas de questões e sugiro possibilidades de modificação e alinhamento do exame vestibular com a formação dos estudantes no contexto da educação básica brasileira. De modo mais específico, concluo apontando para a especificidade do epistemicídio relacionado

às mulheres negras na literatura brasileira.

O contexto de que parto é a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Com isso as instituições escolares viram-se *obrigadas* a tratar de uma parte fundamental, mas marginalizada, da formação da sociedade brasileira: a contribuição de negras e negros na formação cultural *livresca* brasileira.

Do ponto de vista da organização socioeducacional brasileira, as leis citadas tendem a ser mais ou menos adotadas como políticas educacionais efetivas quando o conteúdo a que elas se referem entram no rol de provas avaliativas e vestibulares. Como indica Minhoto (2016, p. 78, grifo nosso):

A instituição desses processos [avaliativos] pode ser caracterizada basicamente por exercer duas funções distintas: 1) levantar informações ou evidências necessárias à formulação de políticas educacionais, tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governo possam definir prioridades de intervenção; e 2) **induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino.**

Nesse sentido, os exames vestibulares, cuja função é selecionar estudantes para o ensino superior, passaram a incluir em seu rol de itens avaliativos textos literários: a) produzidos por africanos, b) produzidos por brancos que apontam para certa “matriz” africana, os chamados textos “negristas” (SILVA DE OLIVEIRA, 2013), e c) produzidos num contexto afro-brasileiro ou negrobrasileiro (CUTI, 2010), por pessoas autodeclaradas negras – tendo em vista que, de acordo com a determinação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo de pessoas negras é formado pelas autodeclaradas pretas e pardas.

Dos africanos, destacam-se nos vestibulares os casos de Mia Couto, de Moçambique (*Terra sonâmbula*, 1992; *O outro pé da sereia*, 2006; *E se Obama fosse africano?*, 2009), e Pepetela, de Angola (*Mayombe*, 1980). Dos brasileiros brancos que tinham como ao menos um de seus temas a vida e a cultura dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil, principalmente nos períodos de escravidão e do pós-escravidão, destacam-se nos vestibulares as obras ditas negristas de Monteiro Lobato (*Negrinha*, 1920), Jorge de Lima (*Poemas negros*, 1947) e Jorge Amado (*Capitães da areia*, 1937; *Gabriela, cravo e canela*, 1958).

Dos brasileiros associados à perspectiva negrobrasileira ou afro-brasileira, os vestibulares vêm destacando Cruz e Sousa (*Broquéis*, 1893), Lima Barreto (*Triste fim de Policarpo Quaresma*, 1911) e Paulo Lins (*Cidade de Deus*, 1997) e, apenas mais recentemente, Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo*, 1960), Racionais Mc's (*Sobrevivendo no inferno*, [1997] 2018) e Conceição Evaristo (*Olhos d'Água*, 2014). Cumpre ainda notar que Mario de Andrade (*Macunaíma*, 1928), também muito citado nos vestibulares, teve sua identidade negra apagada durante muito tempo, mas vem passando por certo revisionismo.

Tendo isso como base, passo nas próximas seções a identificar em que medida a questão racial negra atravessa a literatura e a arte brasileira mais recente. Em seguida, discuto algumas escolhas de textos, bem como a forma como estes textos de fato são levados para as questões nos vestibulares. Ao longo da análise, também sugiro outras formas possíveis de abordagem da temática racial levando em consideração alguns autores e algumas autoras de textos que já constam da lista de leitura dos vestibulares e de outros textos que, porventura, poderiam constar.

## 2. PODE O SUBALTERNO FALAR?

Com este título lapidar *Can the subaltern speak?* (*Pode o subalterno falar?*), a analista Gayatri Spivak (1988) trouxe à tona uma questão que no Brasil ainda ecoa: quem é que pode falar dos negros? Os brancos, com seu olhar “exterior”, ou os negros, de sua “interioridade”? Não há resposta fácil aqui, mas, em outros momentos (Saldanha da Silva, 2020; 2021; 2022), já concluímos que representantes da cultura negra brasileira, como os Racionais Mc’s, por exemplo, cujos textos constam em diversas provas vestibulares como ENEM 2017 e UNICAMP/ComVest 2020, 2021 e 2023, fogem ao estereótipo do negro com baixa capacidade intelectual. Estereótipo que, “ainda assim, subjaz ao modo como suas obras foram analisadas pelas instâncias da cultura predominante” (Saldanha da Silva, 2020, p. 12).

Dessa forma, de uma perspectiva multicultural, a conclusão é de que é importante que as pessoas brancas não detenham mais o monopólio das opiniões. Ao mesmo tempo, é *fundamental* que os negros deixem a posição “subalterna” de objeto de análise para assumirem a posição de construtores de agenda analítica. Nesse sentido, soam como bastante problemáticas algumas opções que os vestibulares fizeram ao eleger como alvo de suas avaliações autores negristas. Não que não haja valor em obras desse tipo, pelo contrário. Mas porque o negrismo tem como centro de suas heterogêneas produções um discurso afetado, estereotipado, ainda que cheio de denúncias, e quase sempre enunciado por uma *elite* branca que se coloca como porta-voz das dores e das mazelas dos pretos e das pretas e reporta-as a um público também majoritariamente branco e da mesma *elite*.

Exemplo lapidar dessa relação entre brancos cujo assunto são os pretos é o uso do conto “Negrinha” no ENEM 2010<sup>1</sup> – o conto foi publicado em 1920 por Monteiro Lobato. Na questão da prova, utilizam-se os primeiros parágrafos do conto, momento em que o narrador descreve pejorativamente as características de Negrinha, e descreve a dona da casa em que Negrinha vive, a Dona Inácia.

O comando da questão versa o seguinte: “A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela...”. O item que melhor responde ao comando é o item D: “resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto”.

Ora, não se espera que questões como essas, “apenas” por terem sido produzidas a partir de textos feitos por pessoas brancas sejam questões retiradas dos processos seletivos. O problema, do modo como o vemos, está no fato de que os exames vestibulares buscavam, até então, quase que unicamente textos em que os negros eram apenas retratados pelos brancos, nunca sendo os(as) escritores(as), nem também sendo os protagonistas dos textos.

---

<sup>1</sup> A questão completa, número 129, página17, caderno azul, pode ser encontrada em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2010/AZUL\\_Domingo\\_GAB.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf)

Levando essas escolhas dos exames avaliativos para dentro do trabalho pedagógico em sala de aula, isso quer dizer que ainda que seja possível promover uma discussão sobre os “valores contraditórios” sociais brasileiros, a chave de interpretação mantém os sujeitos negros na condição subalternizada. A utilização de uma questão como a do ENEM 2010 como parte dos estudos desenvolvidos em sala de aula deverá, portanto, ser organizada criticamente, a fim de não perpetuar os lugares pré-estabelecidos desde a escravidão para quem pode falar e para quem não pode.

Quanto ao protagonismo negro nos textos literários, a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2011, p. 44-46) sobre a personagem em romances brasileiros publicados entre 1990 e 2004 é indiscutível sobre o assunto: “A personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. [...] Os brancos não apenas compõem a ampla maioria das personagens identificadas no *corpus*; eles quase monopolizam as posições de maior visibilidade e de voz própria”. O que se confirma nos dados a seguir:

	Branca	negra	Mestiça	indígena	oriental	sem indícios	não pertinente
protagonista	84,5%	5,8%	5,8%	1,5%	-	2,0%	0,3%
coadjuvante	77,9%	8,7%	6,3%	1,1%	0,9%	4,0%	1,0%
narradora	86,9%	2,7%	3,8%	-	-	4,9%	1,6%
total	79,8%	7,9%	6,1%	1,2%	0,6	3,5%	0,8%

Obs. Eram possíveis respostas múltiplas na variável “posição”.

Tabela 1: Cor e posição das personagens

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”, 2011, p. 46, adaptado. In: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085>.

Esses dados relativos aos romances brasileiros do final do século XX e início do século XXI indiciam uma situação que pode, através deles, ser generalizada. A saber, ainda que a população brasileira autodeclarada preta e parda corresponda a 55,8% do total dos brasileiros, segundo dados Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE em 2022<sup>2</sup>, não há nenhuma correspondência entre quantidade de população e inserção dessa mesma população no interior do imaginário literário estruturado em textos que chegam às escolas e aos estudantes.

Não é, então, uma mera questão de *representatividade* ou de boa vontade de autores brancos em “honestamente” tentarem colocar-se no *lugar do outro*, respeitarem as *características* que se acredita serem particulares de cada sujeito ou comunidade, *darem voz* aos desejos e aos anseios dos sujeitos pretos – e indígenas – sub-representados e/ou marginalizados. É, na verdade, um problema de identidade e de identificação, já que

<sup>2</sup> Os dados podem ser conferidos em <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022.html> e <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=quadro-sintetico>

os jovens leitores pretos e pretas não encontram personagens com suas características nos textos a que têm acesso. São estes os mesmos textos, aliás, que são exigidos como leitura obrigatória para ingresso em diversas universidades e que, com efeito, voltam para as salas de aula.

Dalcastagnè (2011, p. 54) também conclui que os primeiros 50% das principais ocupações das personagens brancas correspondem a “dona de casa, artista, escritor, estudante, sem ocupação e jornalista”, nessa ordem. Enquanto os primeiros 50% das principais ocupações das personagens negras correspondem a “bandido/contraventor, empregado(a) doméstico(a), escravo e profissional do sexo”, também nessa ordem. “Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala.” (2011, p. 16).

Também no cinema e na dramaturgia, a situação da representação estereotipada se mantém. No contexto do *Dossiê 120 anos da abolição da escravidão no Brasil: um processo ainda inacabado*, Joel Zito Araújo (2008, p. 981) concluiu que “O racismo brasileiro apareceu na telenovela somente como uma das características negativas do vilão, e não como um traço ainda presente na sociedade e na cultura brasileira.” Ou seja, a prática do racismo acaba sendo atribuída a pessoas manifesta e propositalmente enxergados como vilões, e não a pessoas “comuns”, como a vida cotidiana no Brasil revela sem embargos. Do ponto de vista da representação, é de se esperar que os brancos não queiram, normalmente, assumir-se como vilões. Sendo o racismo uma característica dos vilões, também é de se esperar que haja pouca gente disposta a se assumir, ao menos em alguma medida, racista. Daí Silvio Almeida (2020) compreender o racismo brasileiro como algo “estrutural”, já que tem efeito, tem causa, mas parece não ter autoria.

Isso se acentua com a pouca visibilidade, de fato, dos negros e negras como partícipes do audiovisual. Em artigo de 2018, o mesmo Joel Zito Araújo retoma conclusões a que havia chegado com seu livro *A Negação do Brasil. O negro na telenovela brasileira*, de 2001:

Não há personagens negros e negras	Em 1/3 das telenovelas analisadas	
Há personagens negros e negras	Em 2/3 das telenovelas analisadas	90% serviçais das elites brancas
		10% personagens destacadas, mas ofuscadas por um(a) salvador(a) branco(a)

Elaboração do autor.

Tabela 2: Participação de pessoas negras em telenovelas brasileiras 1963-1998

Fonte: ARAÚJO, J. Z. O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos, 2008, p. 92-101. In: <https://journals.openedition.org/cinelatino/4185#text>.

O que podemos perceber com esses dados é que os espaços culturais, tanto o cinema e a televisão quanto a literatura, ainda tendem a subalternizar os negros e as negras, quando não invisibilizar. Por isso é que, quando os processos seletivos dos vestibulares estimulam uma leitura crítica dos estudantes por meio de livros e de questões que abordam o racismo, mas o fazem tomando como ponto de partida e de chegada unicamente textos escritos por pessoas brancas, mesmo sem que essa seja a intenção, acabam contribuindo para que o estado de coisas não mude.

Vê-se, portanto, que o problema do racismo que se estende às salas de aula não é passível de ser resolvido apenas pela promulgação de uma lei. Mais ainda, é necessário entender que, quando as escolas e os vestibulares escolhem como base de seu processo de ensino-aprendizagem *apenas* autores africanos que, por certo, não combatem o racismo brasileiro, e/ou negristas, no bojo do problemático mito da “democracia racial” de Gilberto Freyre (Araújo, 2008, p. 100), terminam por manter a sub-representação de pessoas negras em espaços de cultura como base da educação. No limite, essas escolhas perpetuam um imaginário contrário à ideia de negros e negras nos locais de poder.

### 3. DECOLONIALIDADE E EPISTEMICÍDIO

Ao não construir uma estratégia institucional que considera as condições sócio-históricas da produção artístico-literária, a materialidade linguística e os sujeitos configurados linguisticamente nos textos ficcionais e nas obras de cultura, creio que a escola acaba por desvirtuar-se em dois sentidos: a) não atuando em favor do que determinam as leis referendadas, e b) atuando na manutenção tanto do racismo quanto do chamado *epistemicídio*.

A filósofa brasileira Sueli Carneiro é uma das pensadoras que se debruça sobre este último fenômeno. Para ela, epistemicídio consiste no silenciamento sistemático dos saberes produzidos por grupos historicamente oprimidos. Este conceito pode ser compreendido como um processo que anula e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, sendo responsável, também pelos efeitos de

deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (Carneiro, 2005, p. 97).

Dentro desta tentativa de institucionalizar o que se pode chamar de luta antirracista, a escola e os exames vestibulares têm o dever de contribuir no combate ao epistemicídio. Não se espera, por óbvio, que os textos produzidos por pretas e pretos, apenas porque de pretos, sejam levados para a escola, mas porque têm boa qualidade, mas que costumeiramente foram marginalizados.

Outra forma de epistemicídio que ocorre e que deve ser combatido é o apagamento (por vezes, de fato) das marcas corpóreas da negritude nos autores e nas autoras que já alcançaram sucesso junto à crítica. Vide o famoso caso de Machado de Assis (1839-1908), em que sua identidade associada à negritude foi sendo apagada – mesmo diante da evidência relativa à cor de sua pele – com os mais absurdos argumentos, dentre eles o não engajamento contra a escravidão de africanos no Brasil, o que, como veremos, não corresponde à verdade.



Figura 1: Possível última fotografia de Machado de Assis que mostra sua cor de pele: negra. Foto publicada na *Revista Caras y Caretas*, da Argentina, 1908, p. 80. Fonte: Biblioteca Nacional de Espanha. In: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004253465&search=&lang=es>



Figura 2: Certidão de óbito de Machado de Assis. No item cor, lê-se “branca”. Certidão de óbito de Machado de Assis. Fundo Documental: Juízo da Provedoria do Rio de Janeiro (1908). Fonte: Arquivo Nacional. In: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Certid%C3%A3o\\_de\\_%C3%B3bito#/media/Ficheiro:Certid%C3%A3o\\_de\\_%C3%B3bito\\_de\\_Machado\\_de\\_Assis.tif](https://pt.wikipedia.org/wiki/Certid%C3%A3o_de_%C3%B3bito#/media/Ficheiro:Certid%C3%A3o_de_%C3%B3bito_de_Machado_de_Assis.tif)

Veja-se, como outro exemplo, o caso relativo ao poeta romântico brasileiro Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), que se notabilizou como uma das primeiras vozes a organizar esteticamente o sentimento de brasilidade, por meio de suas poesias hoje classificadas como “nacionalistas” e “indianistas”, tal qual a célebre “Canção do Exílio”, publicada nos *Primeiros cantos*, de 1847. O ufanismo nacionalista e o louvor às virtudes dos chamados primeiros brasileiros fizeram a obra de Gonçalves Dias notável. Há, no entanto, um importante texto desse autor que foi quase que completamente ignorado pela crítica, pelas escolas e pelos vestibulares. São as *Meditações*, publicadas em 1950, em uma das mais importantes revistas da época, a *Guanabara*.

Quando escreveu a “Canção do Exílio”, Gonçalves Dias louvava as “palmeiras” e o cantar do “sabiá” como motivos de orgulho da jovem nação brasileira. Poucos anos depois, no entanto, na *Meditação* lemos também o seguinte:

Por isto o estrangeiro que chega a algum porto do vasto Império, consulta de novo a sua derrota, e observa atentamente os astros, porque julga que um vento inimigo o levou às costas d'África.

E conhece, por fim, que está no Brasil, a terra da liberdade, a terra ataviada de primores, e esclarecida por um céu estrelado e magnífico.

Mas grande parte da sua população é escrava; mas a sua riqueza consiste nos escravos; mas o sorriso, o deleite do seu comerciante, do seu agricultor e o alimento de todos os seus habitantes é comprado à custa do sangue e do suor do escravo. (Dias, 1868, p. 17, ortografia atualizada).

Gonçalves Dias, neste texto, põe a nu a problemática de toda a economia brasileira do século XIX: as contradições de sustentar-se pelo elemento escravizado. Pelo olhar do poeta, o Brasil não é apenas a “terra das palmeiras” e a “terra da liberdade”, é também o lugar em que o escravo é o responsável pelo crescimento social, daí o “atraso” da nação brasileira.

Se, no entanto, nos dirigirmos a um estudante da escola básica e o questionarmos sobre o que conhece da literatura de Gonçalves Dias, a imagem que o jovem brasileiro tem de G. Dias é a de um poeta romântico nacionalista ufanista. Contudo, como se vê, o mestiço autor contrariou a atitude passiva “num momento em que um inevitável silêncio de resignação frente às mazelas sociais do país talvez fosse a opção mais fácil entre os literatos” e fez uma forte denúncia do Brasil “real”, “comprado à custa do sangue e do suor do escravo” (Marques, 2010, p. 110).

O que leva, no entanto, a que essa parte da obra do poeta romântico não seja discutida nas escolas brasileiras? Seria apenas desconhecimento? Se o ponto é o desconhecimento, creio estar na hora de acabar também com este epistemicídio. É dever da escola, como ambiente que deve promover a igualdade social, não negligenciar tão recorrentes formas de epistemicídio. Para isso, a literatura produzida por pessoas negras e, também, com personagens negras pode ser repensada através da chamada *perspectiva decolonial*.

O que essa perspectiva propõe é trazer à cena as vozes de sujeitos que se situam no interior de uma lógica colonial, isto é, de uma lógica de submissão. Assim, mesmo vivenciando a colonialidade, são personagens da vida real e da ficção que não mais aceitam a imposição de um centro ideológico constituído unicamente pelo viés branco e eurocêntrico.

A escola não deve trabalhar com um único modelo coletivo de pensamento decolonial, mas deve trazer para o interior das práticas didáticas e educacionais o “reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 21). Do mesmo modo, as provas vestibulares terão de diversificar suas abordagens literárias e histórico-culturais.

#### 4. FRAME EM MACHADO DE ASSIS

Tome-se um exemplo de Machado de Assis para demonstrar como é possível que uma prova de vestibular dê a entender que aborda questões raciais sem que, na verdade, esse seja um pressuposto para as questões. Antes, porém, convém contextualizar o entendimento de uma sociedade brasileira racializada no interior de alguns textos machadianos.

Machado de Assis (1839-1908) que para muitos é o maior literato (e também o maior escritor negro, por certo) surgido até o presente é também aquele que revolucionou a literatura brasileira e transformou-se em um “mestre” da periferia ocidental. No entanto, Machado não foi repetidamente lido como alguém que usou sua visão crítica da sociedade brasileira para questionar a radicalidade que o “lugar” ocupado pelos escravizados no Brasil do século XIX traria à própria noção de brasilidade (Schwarz, 2000). O crítico Earl E. Fitz (2009, p. 40) coloca em xeque essa leitura da obra machadiana ao questionar por que o brasileiro “não foi reconhecido como um escritor que questionava a moral de uma cultura baseada na escravidão, na opressão e na busca de satisfação de desejos e interesses individuais?” e, ainda, “Por que não foi lido nos Estados Unidos [e também no Brasil] como um autor que tinha algo importante a dizer sobre relações raciais [?]”.

O que Fitz questiona é o fato de que Machado tem uma importante parte de suas reflexões e de suas temáticas literárias postas de lado, em benefício de outras. Não é difícil discutir esse fenômeno tendo como base o conceito de *frame* de Erwin Goffman. Para Goffman (1986, p. 10-11), o *frame* determina o modo como os sujeitos se deixam afetar e/ou são afetados pelos acontecimentos sociais. Ou seja, o *frame* determina o enquadramento dos acontecimentos para um sujeito e, por consequência, indica formas mais ou menos aceitáveis de atribuir um sentido compreensível a tais acontecimentos.

Do ponto de vista da relação entre exames vestibulares e escolas brasileiras, isso fica evidente pela frequente escolha dos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899) e do conto “O espelho” (1882), como objeto de análise. Textos frequentemente alvos de leitura obrigatória para os processos seletivos da Fuvest/USP, da ComVest /UNICAMP, da Vunesp/UNESP e do ENEM. Em matéria publicada pela revista *Galileu* (2019), por exemplo, cujo título é “Machado de Assis: as obras do autor mais cobradas no vestibular”, há um rápido comentário de cada uma dessas obras que acabo de citar e o seguinte conselho para organizar a leitura dos estudantes:

Para o vestibular, é importante ficar atento à impessoalidade de Machado, que usa outros autores como referência em suas obras. Em *Quincas Borba*, há uma referência a *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, enquanto *Dom Casmurro* tem uma intertextualidade com *Otelo*, de William Shakespeare. (Brito, 2019, s/p).

Percebe-se, dessa forma, uma indicação de que há certa predileção dos exames vestibulares para que os estudantes desenvolvam boa técnica de leitura, mas não

necessariamente relacionem a materialidade da estrutura linguístico-literária ao contexto “vivo” de que ela emanou. Essa leitura *asséptica*, imune às *impurezas* do tecido social, não faz jus à grandeza da obra machadiana. Se queremos que obra literária seja um motor da educação antirracista, temos de ampliar esse conhecimento. Para além da técnica e das questões ditas universais que atravessam a literatura de Machado de Assis, há textos que dão conta das impurezas de nossa sociedade marcada pela escravidão e pelo rebaixamento de seres humanos à condição de coisas.

Assim, os professores e as professoras, mas principalmente a instituição escolar e os exames vestibulares, podem fazer com que textos “menos badalados” como o conto “Pai contra mãe” (1906) entrem no rol de textos discutidos em sala de aula. No caso específico deste conto, pode-se muito bem continuar abordando as questões “universais” da técnica e dos temas machadianos que estão descritos nos manuais e nos livros didáticos, tais quais: conversa com o leitor, intertextualidade, realismo subjetivo e digressões. Mas também pode-se discutir como o signo linguístico “pai” e o signo “mãe”, enquanto ideia e representação, são afetados por questões de classe, de gênero e de raça da época pré-abolição, por exemplo, e como isso joga luz sobre a constituição da identidade brasileira ainda hoje.

“Pai contra mãe” foi objeto recente de questões do vestibular 2018 da Vunesp/Unesp. A banca elaboradora abordou os cinco primeiros parágrafos do conto e construiu sete questões com base neles. Mas, diferentemente do que se esperaria de um exame escrito dez anos após a aprovação da Lei nº 11.645/08, boa parte das questões focou em elementos estruturais e linguísticos, conforme demonstro a seguir. Na tabela, indico o número da questão, o enunciado e faço referência ao que esperava como resposta de uma série de questões fechadas, isto é, com apenas uma alternativa dada como correta. Indico, na última coluna, a expressão “Elemento estrutural” quando a resposta não tem relação com a racialização da sociedade brasileira:

Número	Enunciado	Resposta
10	A perspectiva do narrador diante das situações e dos fatos relacionados à escravidão é marcada, sobretudo,	Elemento estrutural
11	O leitor é figura recorrente e fundamental na prosa machadiana. Verifica-se a inclusão do leitor na narrativa no seguinte trecho:	Elemento estrutural
12	Em “o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói.” (3.º parágrafo), a “ação” a que se refere o narrador diz respeito	c) Aos castigos físicos aplicados aos escravos
13	Embora não participe da ação, o narrador intromete-se de forma explícita na narrativa em	Elemento estrutural
14	“Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse.” (4.º parágrafo) Na oração em que está inserido, o termo destacado é um verbo que pede	Elemento estrutural
15	Em “Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o <u>acoitasse</u> .” (4.º parágrafo), o termo destacado pode ser substituído, sem prejuízo de sentido para o texto, por	Elemento estrutural
16	No último parágrafo, “pôr ordem à desordem” significa	e) Restituir os escravos fugidos a seus proprietários.

Elaboração do autor.

Tabela 3: Vestibular Vunesp/Unesp 2018 – Questões sobre “Pai contra mãe”

Fonte: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/Mjc5MTE1>

Que efeito prático tem na formação estudantil o trabalho em sala de aula com este texto e com essas questões retiradas de um vestibular importante? Em linhas gerais, poderíamos afirmar que o efeito de formação crítica é quase nenhum, visto que bem se podia escolher qualquer outro texto para se falar dos elementos linguísticos-estruturais, tais quais: questão 10, ironia; questão 11, uso da segunda pessoa do plural no imperativo afirmativo “imagina!”; questão 13, emprego da primeira pessoa do plural em “cuidemos”; questão 14, contração “lho” em “quem lho levasse”, que exerce função sintática de objeto direto e de objeto indireto; e, questão 15, “escondesse” como sinônimo de “acoitasse”.

Assim, a escolha de Machado de Assis com um texto menos canônico e com foco na temática racista por parte do exame vestibular é algo notável. No entanto, a rápida análise das escolhas das questões revela que o texto é mero pretexto para discutir questões de identificação de expedientes linguísticos. Nesse sentido, a prova vestibular dá a entender que aborda o racismo, quando, na verdade, parece apenas querer fingir que cumpre o determinado pela lei.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Para um exemplo de possível uso de Machado de Assis em sala de aula com a temática racial, ver a relação entre o conto *Mariana* (1871) e o poema *Sabina* (1875) analisada por mim no artigo “Gonçalves Dias, Machado de Assis e Racionais Mc’s: a invenção do centro” (2020).

## 5. LITERATURA ANTIRRACISTA, PROTAGONISMO NEGRO

Se bem lemos as análises de Joel Zito Araújo no artigo “O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos” (2018), os *frames* que condicionam a visão do negro na sociedade brasileira e que reverberam nas produções culturais são dois:

a) ou é o mito da democracia racial, baseado em *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, em que “admite-se até que o brasileiro carregue em si ‘um pé na cozinha’, ou na África, como diria Fernando Henrique Cardoso, ou uma marca da influência negra, como diria Gilberto Freyre, mas ele é naturalmente branco.” (Araújo, 2018, s/p);

b) ou, mesmo na visão progressista de autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Celso Furtado, é o negro que foi incapaz de tornar-se cidadão dentro das bases capitalistas e democráticas, visto que “a experiência deformadora da escravidão [...] criou uma ‘massa desagregada, inerte, inculta’, e fez do elemento negro um ser indolente, incapaz de competir com os imigrantes brancos em uma sociedade nova, moderna, industrial e de classe.” (Araújo, 2018, s/p).

É necessário, então, reconstruir as abordagens dessa parcela da população de forma mais efetiva e mais funcional. A forma como a escola pode lidar com estes esquemas de pensar as pessoas negras e revitalizar seu lugar dentro da sociedade é, além de realmente se debruçar sobre a temática racial nos textos clássicos, tal qual apontei com Gonçalves Dias e Machado de Assis, indicar como leitura também os textos mais recentes, cujos autores e autoras e cujos protagonistas são pessoas e personagens negras.

Nesse sentido, a escolha como leitura obrigatória do vestibular UNICAMP a partir de 2019 do livro e álbum musical *Sobrevivendo no inferno* ([1997] 2018), do grupo de rap Racionais Mc’s, foi bastante comemorada pelos movimentos negros. No entanto, a abordagem do objeto artístico e sua relação com uma perspectiva educacional antirracista continuaram aquém do que poderia ser feito em termos de fomentar a discussão ampla da história e da cultura afro-brasileira, tal qual preconiza Lei 11.645/08.

A crítica feita pelos Racionais ao modo como as questões raciais se organizam no Brasil é bastante viva nos textos de *Sobrevivendo no inferno*. Veja-se, por exemplo, de *Capítulo 4, versículo 3* “A fúria negra ressuscita outra vez” (RACIONAIS, 2018, p. 50) ou “Ser um preto tipo A custa caro” (2018, p. 55). De *Rapaz comum* “Preto, preto, pobre, cuidado, socorro” (2018, p. 76). De *Diário de um detento* “A vida bandida é sem futuro/ Sua cara fica branca desse lado do muro” (2018, p. 86). De *Periferia é periferia* “O ódio toma conta de um trabalhador/ Escravo urbano, um simples nordestino” (2018, p. 93). De *Qual mentira vou acreditar* “Quem é preto como eu já tá ligado qual é/ Nota fiscal, RG, polícia no pé” (2018, p. 100). Entre vários outros exemplos possíveis. No entanto, nada do assunto “raça” foi alvo de análise nas questões do vestibular da UNICAMP até então.

Na primeira fase do vestibular 2020, houve uma questão sobre Racionais MC’s associando a capa do álbum a um trecho crítico de Antonio Candido sobre o direito à

literatura. A UNICAMP, por meio de sua Comissão Permanente para o Vestibular Unicamp (COMVEST, 2020, p. 50), afirmou que seu objetivo era pensar na organização estrutural e conceitual do álbum dos Racionais, “Pretendeu-se estabelecer um diálogo entre a ideia de organização da obra artística e os elementos visuais presentes na capa do álbum”.

Na primeira fase do vestibular 2021, a questão versou sobre a canção “Gênesis”, de *Sobrevivendo no inferno*, e objetivava que os estudantes concluíssem que as evocações dos elementos religiosos no álbum “articulam as esferas ética e estética da experiência humana na poesia” (COMVEST, 2021, p. 3). Já na segunda fase de 2021, a partir de um trecho de “Fórmula mágica da paz” e de *A literatura em perigo*, de Todorov, pedia-se:

a) Identifique, nos versos transcritos acima, uma expressão que se opõe ao título da canção e uma outra que o confirma. Explique o título da canção considerando o último verso.

b) Com base no trecho de Todorov e no excerto da canção, formule dois argumentos (um ético e um estético) que justifiquem o estudo do rap. (COMVEST, 2021, p. 2).<sup>4</sup>

Como se vê, os itens a) e b) da questão de tipo discursiva voltam-se para elementos de cunho estrutural e/ou meramente técnicos, assim como as questões dos vestibulares anteriores. Isso parece demonstrar certa predileção pelo “apagamento” da cor e da raça dos produtores do texto, bem como o apagamento da cor e da raça em geral, como temas inerentes aos textos de *Sobrevivendo no inferno*.

Com efeito, o modo como uma literatura engajada em lutas antirracistas como a produzida pelos Racionais Mc’s parece conseguir se institucionalizar – pelo vestibular e, conseqüentemente, pela escola – é através do apagamento das questões relativas às vidas socialmente comprometidas dos sujeitos pretos que a produzem. Difícil imaginar, portanto, que apenas a escolha de uma obra feita por sujeitos pretos e pretas para figurar entre aquelas que façam parte do cotidiano escolar seja o suficiente para constituir uma educação antirracista.

É necessário haver um desejo institucional de que os temas que envolvam a raça – e, portanto, a subjetividade constituída nos textos – façam parte do rol de elementos sobre os quais possam ser feitas perguntas para os estudantes. Nesse sentido, a perspectiva teórica do campo da *análise de discurso* pode contribuir, principalmente por meio das noções *ideologia*, de *formação ideológica* e *formação discursiva*, de *enunciação* e de *interdiscursividade*, por exemplo, já que pensam o texto em uma dimensão mais ampla. Do mesmo modo, a noção de Antropologia Literária, desenvolvida por Wolfgang Iser, pode contribuir como fundamentação de novas formas de pensar o texto ficcional.

---

<sup>4</sup> Aqui, indicamos o ano e a página dos documentos. Todas as provas e comentários de provas da UNICAMP podem ser acessados pelo site: [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br).

## 6. PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS, ANTIMACHISTAS E DECOLONIAIS

A fim de contribuir com o debate e de sugerir outras formas de abordagem do fenômeno literário com vistas a uma educação antirracista, no caso do livro *Sobrevivendo no inferno*, dos Racionais Mc's, sugerimos as seguintes questões que podem ser trabalhadas em sala de aula:

a) Qual é a concepção de inferno para o eu lírico que perpassa o álbum/livro?

Resposta possível: Desde o título do livro, o inferno é posto como o lugar periférico onde os sujeitos, principalmente pretos e pobres, vivem em condições subumanas, como se lê, por exemplo, em *Periferia é periferia (em qualquer lugar)*. O inferno também está relacionado à casa de detenção, como se lê em *Diário de um detento*, e à morte ocasionada pelo ingresso no crime, como se lê em *Tô ouvindo alguém me chamar* e em *Fórmula mágica da paz*. Em resumo, o inferno é a metáfora para o descaso que os pretos e pobres sentem das autoridades estatais.

b) As temáticas de 'céu' e 'inferno' podem ser associadas às noções sociais de classe e de gênero, de acordo com as canções de Racionais? Justifique.

Resposta possível: Sim, o inferno, correspondente ao descaso que os pretos e pobres sentem das autoridades estatais, contrapõe-se a uma ideia de céu do governador Fleury, de *Diário de um detento*, por exemplo, ou o céu dos "branquinhos do shopping" e do "playboy folgado de brinco", de *Capítulo 4, versículo 3*.

c) Qual é a concepção de 'sistema' na obra dos Racionais e como ele está atrelado à formação estratificada de cunho patriarcal, branco e europeu da sociedade brasileira?

Resposta possível: O "sistema" corresponde à organização social brasileira que exclui uma parcela da população, majoritariamente a parcela preta e pobre. Essa exclusão é geográfica, com a aglomeração da população as favelas, é social, com a dificuldade de aquisição de bens materiais vivida pelos marginalizados, é classista e racista, com a desvalorização das pessoas de pele preta pela associação direta com a pobreza, mas é também machista, pelo lugar de sofridora dado às mães e às mulheres dos jovens que se aventuram em ações ilícitas para sobreviver.

Creemos que perguntas como essas seriam muito mais eficientes para o verdadeiro desenvolvimento de uma educação significativa na luta antirracismo. Isso porque abririam a possibilidade de pensar a obra literária como um *continuum* social. Ao mesmo tempo em que, vindo para a sala de aula, com a condução docente, poderiam significar o entendimento dos lugares sócio discursivos que são ocupados por determinados sujeitos e como estes lugares interferem no olhar constituído sobre a própria sociedade e em relação a ela, isto é, uma reação ao *status quo*.

Para que os propósitos dessa educação antirracista que advogamos sejam amplos, dentro da ideia de decolonialidade e de combate ao epistemicídio, há ainda a necessidade de que haja uma maior variedade de pontos de vista, incluindo a questão de gênero.

O caso dos Racionais Mc's é emblemático. Não se nega, por exemplo, a potência da constituição de uma subjetividade preta, pobre e periférica no texto contundente dos rappers. Ainda assim, a fraternidade dos “manos” não encontra eco na realidade das mulheres que, via de regra, continuam subalternizadas quer seja na cultura hip-hop quer seja na *práxis* da vida cotidiana.

Conceição Evaristo (2019, p. 13, grifo da autora), em prefácio à obra *Querem nos calar*, organizada pela poeta e *slammer* Mel Duarte, comenta: “As nossas falas de mulheres e notadamente as das mulheres negras podem ser agregadas como refrão às vozes desta antologia. *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* é uma escrita em confronto ao silenciamento que buscam impingir sobre nós”. Uma educação antirracista não pode, portanto, manter o silenciamento às mulheres e “notadamente” às mulheres negras.

A inclusão da novíssima literatura, produzida para ser declamada em voz alta, à moda dos griôs africanos, pode contribuir nesse sentido. Veja-se, por exemplo, o poema “Fadiga”, de Luiza Romão, que se organiza de modo que faz repensar toda a cultura ocidental embasada na *Odisseia* de Homero: sozinha/ penélope desfia/ desafia/ abutres, o filho, a multidão/ mas os deuses aplaudem ulisses (2019, p. 117).

Quantas temáticas podem ser abordadas em sala de aula a partir de um brevíssimo poema como esse? Inúmeras. Tais quais já discuti em outro momento (Saldanha da Silva; Benedito, 2022, p. 48) e aqui amplio, dando possíveis respostas que poderiam ser levadas para dentro da sala de aula:

a) Quais relações podem ser estabelecidas entre o primeiro verso ‘sozinha’, o conteúdo total do texto e a solidão da mulher contemporânea?

Resposta possível: a organização textual reflete a organização social, em que as mulheres, dentro de uma organização familiar nova, na qual muitas vezes elas têm uma jornada dupla ou até tripla de trabalho, têm de lidar com a própria insegurança e com a insegurança de parceiros e parceiras que têm dificuldade em validar os desejos pessoais das mulheres.

b) Como a noção de patriarcado interfere na percepção de “penélope” pelos que a rodeiam, inclusive seu “filho”?

Resposta possível: Levando em consideração que Penélope é tida como a grande defensora do reinado do marido Ulisses, era de se esperar que ela fosse mais reconhecida pelo trabalho feito. No entanto, seus esforços são validados principalmente em relação ao esposo, não tendo um valor em si mesmo. Mesmo o filho, Telêmaco, trata a mãe com desprezo, apenas por ser homem. Isso reforça a subalternização das mulheres.

c) Quais são os possíveis ‘deuses’ que ‘aplaudem ulisses’?

Resposta possível: Numa leitura interna ao texto, são os deuses gregos relativos ao momento de produção da epopeia de Homero. Numa leitura contextual, os deuses podem ser a metáfora para os homens ricos e poderosos que, ainda hoje, são os responsáveis por organizar os valores culturais, sociais, éticos e morais do mundo.

d) Quais são os possíveis motivos para o aplauso?

Resposta possível: O aplauso dos deuses para Ulisses deriva de sua capacidade de vencer os inimigos que lhe queriam tomar o trono e desposar Penélope, ainda que Penélope tenha tido papel fundamental para que isso não ocorresse, é Ulisses o aplaudido apenas.

e) Trazendo as ideias desse texto para a contemporaneidade, caso Penélope fosse uma mulher preta, seus esforços provavelmente seriam mais ou menos valorizados?

Resposta possível: De acordo com uma série de dados (sugerir que os estudantes façam uma pesquisa), as mulheres pretas e as mulheres indígenas estão em uma condição ainda mais inferiorizada do que as mulheres brancas e asiáticas, no Brasil, por isso, é mais provável que Penélope fosse ainda mais invisibilizada caso fosse uma mulher preta.

Para o trabalho antirracista e decolonial em sala de aula, restaria, ainda, a questão da sexualidade na mulher, principalmente na mulher negra. Frantz Fanon (2008, p. 138-140) é certo quando indica que “Diante do negro, com efeito, tudo se passa no plano genital. [...] Para se compreender psicanaliticamente a situação racial [...] é preciso dar uma grande importância aos fenômenos sexuais”.

Em sala de aula, podem-se retomar elementos de obras clássicas e frequentemente exigidas nos vestibulares, como as personagens Amaro, o *Bom-crioulo* do romance homônimo de Adolfo Caminha (1895), Rita Baiana, de *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, e Negra Fulô, do poema “Essa negra fulô” dos *Poemas negros* (1947) de Jorge de Lima, por exemplo. Tais personagens são definidas quase que unicamente pelo corpo e por suas formas sensualizadas, o que reproduz a noção de hierarquia de raças e de ideal de branqueamento, em que negros e negras têm seu valor condicionado ao lugar de objetos de prazer.

Ao lado dessas personagens estereotipadas por questões sexuais, em sala de aula, mas também em questões dos vestibulares, pode-se colocar trechos de poemas da coletânea *Querem nos calar* organizada por Mel Duarte, (2019) como o de Anna Suav “Só Jesus pra interceder nos becos da madrugada/ Começou com sete anos, minha saia foi levantada” (2019, p. 24), ou um de Bell Puã “espaço público é cenário de guerra/ com o macho que te seca/ no ônibus abre as pernas/ se esfrega/ sem a nossa permissão/ e até ejacula/ sem receber punição/ não, eu grito!” (2019, p. 31). Ou, ainda, o poema-manifesto “Diz do autoamor, ou siririca” de Meimei Bastos: “quando menina me diziam:/ SE TOCA!/ se comporta,/ senta direito/ [...] e, então, eu me toquei./ toquei meus cabelos,/ meus lábios,/ meus seios,/ minha pele,/ meu clitóris,/ minhas marcas./ [...] e, num orgasmo,/ [...] me senti e/ me aceitei,/ assim como sou” (2019, p. 166).

Essas e outras imagens “decoloniais” recorrentes na coletânea organizada por Mel Duarte é o *que querem calar*. Por isso é que é tão importante que sejam contrapostas àquilo que a literatura clássica e colonizada durante muito tempo trouxe como *história única* das mulheres e, principalmente, das mulheres negras dentro da literatura brasileira.

Mulheres outrora vistas como perigosas, cuja sexualidade devia ser reprimida, a fim de impedir a indesejada mestiçagem, hoje, querem ser por si sós e querem falar em voz alta. A educação antirracista, do modo como a pensamos, tem o dever de proporcionar o espaço adequado para tal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição de uma lei não tem, sozinha, o poder de mudar uma cultura. Por isso é que devemos louvar a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mas, ao mesmo tempo, devemos tanto insistir que a atuação do poder público ultrapasse os limites da lei – e passe a dar condições materiais para que a sua aplicação aconteça –, quanto ainda devemos refinar os referenciais teóricos e práticos da didática do ensino de literatura em sala de aula.

Revisitar os clássicos da literatura, como Gonçalves Dias e Machado de Assis, inserindo-os no contexto contemporâneo da decolonialidade, apostar na literatura de Racionais Mc's e das mulheres *slammers* organizadas em torno de Mel Duarte, a fim de calar o epistemicídio, essas são apenas algumas, mas eficazes, formas de colocar a educação antirracista na agenda do dia.

Esse trabalho será tanto mais eficiente quanto mais as instituições escolares e, por consequência, os exames vestibulares modificarem suas formas de análise de textos produzidos por negros e negras. A sociedade brasileira está fundamentada em estruturas raciais e racializantes, de tal forma que “o racismo transcende o âmbito da ação individual”, fazendo com que o poder financeiro, social e cultural torne-se “elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro” (Almeida, 2020, p. 47). Ora, nossa constituição histórica foi organizada em torno da ideia de que os senhores eram sempre europeus e os escravizados eram sempre ou indígenas ou africanos, daí “naturalizar-se” a generalização desses grupos como: a) brancos europeus igual a senhores, b) indígenas, pardos e pretos igual a escravos.

O que isso quer dizer é que o racismo à brasileira que emerge nas salas de aula não pode ser entendido como apenas aquilo que ocorre nas ações individuais de sujeitos. Por isso é que uma educação antirracista precisa valorizar os saberes de pessoas pretas, precisa produzir novos saberes, precisa apontar para uma crítica séria do lugar da branquitude na constituição da identidade brasileira e precisa de instrumentos didáticos para isso. É nesse sentido que este trabalho tentou auxiliar na apresentação da discussão e na apresentação de instrumentos para a reorganização do pensamento do trabalho com textos literários em sala de aula em uma chave antirracista, de acordo com o proposto nas leis aprovadas pelo Estado brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2020.

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. In: **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 3, 2008, p. 979-985.

\_\_\_\_\_. O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos. In: **Cinemas d'Amérique latine**. n. 26, 2018, 92-101. DOI: <https://doi.org/10.4000/cinelatino.4185>.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Edições Jackson, 1937.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Revista sociedade e estado**. v. 31, n. 1. Jan./Apr., 2016, p. 15-25. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRITO, Carina. Machado de Assis: as obras do autor mais cobradas no vestibular. In: **Galileu**. 30 Outubro. 2019. Disponível: <https://revistagalileu.globo.com/Vestibular-e-Enem/noticia/2019/10/machado-de-assis-obras-do-autor-mais-cobradas-no-vestibular.html>.

CARNEIRO, Sueli A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005. Disponível: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>

Cuti. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Print.

DIAS, Antônio G. Meditação. In: \_\_\_\_\_. **Obras póstumas**. São Luís (MA): Bellarmino de Mattos, 1868. p. 3-128. Disponível: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4401>.

DUARTE, Mel (Org.) **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FITZ, Earl E. The reception of Machado de Assis in the United States during the 1950s and 1960s. In: **Luso-Brazilian Review**, nº 46, v. 1, 2009, p. 16-35. Disponível: <https://www.jstor.org/stable/25654807>.

GOFFMAN, Erwing. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston, Northeastern University Press, 1986.

MARQUES, Wilton J. **Gonçalves Dias: o poeta na contramão** (literatura e escravidão no romantismo brasileiro). São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MINHOTO, Maria Angélica P. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: **Jornal de políticas educacionais**. v.10, n.19, Jan.-Jun. 2016, p. 77-90. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>.

RACIONAIS Mc's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALDANHA DA SILVA, Valmir Luis. Gonçalves Dias, Machado de Assis e Racionais Mc's: a invenção do centro. In: **IdeAs**, n. 16, outubro 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ideas.8842>.

SALDANHA DA SILVA, Valmir Luis; BENEDITO, Simone Gabriela Rodrigues. Decolonialismo e epistemicídio na literatura: o que querem calar?. In: **Revista Com Censo**. v. 29, n. 2, p. 46-58, maio de 2022. Disponível em: [https://www.academia.edu/95670358/REvista\\_Com\\_censo](https://www.academia.edu/95670358/REvista_Com_censo).

\_\_\_\_\_. Pedagogia antirracista, epistemicídio e literatura negrobrasileira: por que querem calar as vozes das mulheres na literatura e nas escolas? In: **Cadernos acadêmicos: conexões literárias**. n. 1, p. 222-246, dezembro de 2021. Disponível: <https://www.lbxxi.org.br/ojs/index.php/cadernos-academicos/article/view/35>.

SILVA DE OLIVEIRA, L. H. *O negrismo e suas configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)*. 2013. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015. Disponível: <http://hdl.handle.net/1843/ECAP-9ARHQK>.

SPIVAK, Gayatri. Can the Subaltern Speak? In: Cary Nelson; Lawrence Grossberg (eds.) **Marxism and the Interpretation of Culture**. London: Macmillan, 1988.

## **SEÇÃO 3**

# LÍNGUA(S), DISCURSOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

# QUANDO A PRIMEIRA LÍNGUA NÃO É A MATERNA: O ENTRE-JULGAR DAS LÍNGUAS EM FAMÍLIAS IMIGRANTES NO BRASIL

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Carolina Moya Fiorelli**

## 1. INTRODUÇÃO

O movimento migratório é um fenômeno constante e frequente na História da humanidade. Vivemos em uma contínua transformação do mundo e da sociedade por conta do direito e/ou necessidade que o ser humano tem em se deslocar, seja de uma cidade para outra, de uma região para outra, ou mesmo de um país para outro. Dessa forma, a capacidade e a facilidade de adaptação são fatores essenciais para a sobrevivência e permanência (ou não) de nós, humanos, em um novo ambiente.

Segundo dados da Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)<sup>1</sup>, até o final de 2021, cerca de 89,3 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar de seus países por conta de perseguições, conflitos, violência e violação a direitos humanos. Cerca de

27,1 milhões são considerados refugiados, sendo que a metade deste número são pessoas com menos de 18 anos.

Considerando o contexto brasileiro, de acordo com o relatório “Refúgio em Números (2022)”<sup>2</sup>, houve 29.107 solicitações de refúgio no país em 2021. As nacionalidades com mais recorrência foram: venezuelana (78,5%); angolana (6,7%); e haitiana (2,7%). O relatório aponta ainda que 50,4% das pessoas reconhecidas como refugiadas no Brasil são crianças e adolescentes, na faixa etária de 5 a 14 anos.

Dentre as adversidades encontradas pelos imigrantes deslocados forçados em uma nova sociedade, uma das principais para sua integração, na maioria dos casos, é a barreira linguística. Waldman (2012) destaca que grande parte dos imigrantes buscam a “ascensão econômica e social, a educação escolar, em especial de seus filhos” (Waldman, 2012, p. 13) em outros países. O primeiro passo para que

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>

<sup>2</sup> Fonte: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/REF%C3%9AGIO\\_EM\\_N%C3%9A-MEROS/Resumo\\_Executivo\\_-\\_Refu%CC%81gio\\_em\\_Nu%CC%81meros\\_-\\_27-06.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9A-MEROS/Resumo_Executivo_-_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf)

consigam certa estabilidade financeira e social é com a aprendizagem e domínio da língua majoritária do país de acolhida: por meio dela que o imigrante deslocado forçado poderá comunicar-se com a sociedade no geral.

Quando essa realidade se volta para crianças e adolescentes imigrantes em idade escolar, o obstáculo da língua também pode ser um empecilho. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>3</sup>, 40% da população mundial não tem acesso à educação na língua que fala ou entende.

A dificuldade de comunicação entre alunos imigrantes, seus colegas e professores brasileiros pode gerar frustração e desmotivação por parte desta população jovem. Neves (2018) aborda questões pouco visibilizadas com relação a estudantes imigrantes na Educação Básica brasileira que devem ser consideradas por gestores escolares, sendo algumas delas

[...] discussões sobre como favorecer a integração dos alunos pouco proficientes em português ao espaço escolar (...) como promover os diálogos interculturais dentro da escola, como realizar um trabalho que combata situações de preconceito e xenofobia (Neves, 2018, p. 132).

Nesse sentido, além dos problemas com a comunicação entre alunos imigrantes e a escola brasileira, aqueles podem sofrer discriminação somente pelo fato de serem estrangeiros. Waldman (2012) também expõe outros problemas ainda na mesma temática, como os relacionados aos professores que também não possuem conhecimento das (várias) línguas que seus alunos podem falar; falta de preparo das escolas para se trabalhar com a diversidade cultural; e de gestores educacionais não terem conhecimento sobre movimentos migratórios.

Pensando em como essas dificuldades encontradas pela população imigrante, em idade escolar, propomos discussões sobre o ensino de língua portuguesa para esse público. Dessa forma, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado, finalizada em 2022, que analisou as relações entre o ensino de língua para fins específicos e o ensino de Português Língua de Acolhimento (doravante PLAc).

Assim, este texto está organizado em três partes: na primeira, abordamos a definição e algumas características do PLAc; na segunda, discutimos a relação que famílias de imigrante têm entre suas línguas maternas e a língua portuguesa; e na terceira, apresentamos atividades desenvolvidas e trabalhadas em um curso de PLAc para famílias venezuelanas na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo.

## 2. PORTUGUÊS PARA FINS HUMANITÁRIOS

Iniciamos nossa discussão sobre o ensino de português para população migrante em situação de refúgio sob uma nova perspectiva. O termo PLAc, cunhado por Grosso (2010), com origem em Portugal, é o mais utilizado por pesquisadores dessa área. No

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.unesco.org/pt/days/mother-language>

entanto, alguns autores têm problematizado a palavra “acolhimento”, pois, diferentemente do país europeu, no Brasil faltamos em realizar ações que forneçam realmente a recepção necessária para essa população vulnerável.

De acordo com Anunciação (2018), a palavra acolhimento remete a um sentido positivo, mas que, em nosso país, *falhamos* ao acolher tais imigrantes ao não oferecer políticas linguísticas brasileiras que ofereçam ações que promovam o ensino desta língua. Zambrano (2019) também aponta sobre o despreparo de professores para ensinar português para esse contexto, pois ainda são poucos os cursos de licenciatura em Letras que apresentam disciplinas de Português como Língua Estrangeira (PLE), ou que tragam discussões sobre PLAc e sobre os fluxos migratórios contemporâneos.

Em contrapartida, muitas pesquisas (a nível de graduação e pós-graduação) têm sido realizadas com o intuito de expandir a área. Além disso, discussões acerca da própria nomenclatura também estão sendo feitas, a fim de atender da melhor maneira o cenário brasileiro. Nesse sentido, Fiorelli (2022) propõe um modelo de ensino de Português em que o PLAc está inserido em um termo guarda-chuva, chamado de *Português para Fins Humanitários* (doravante PFH). Considerando este contexto de ensino específico e único para cada parte do Brasil, a autora propõe essa relação entre o ensino para fins específicos e o PLAc, para que professores possam, assim, refletir sobre as diferenças entre o ensino de línguas para fins gerais e para imigrantes em situação de refúgio, pois este requer não somente conhecimentos linguístico-culturais. Além disso, essa proposta foi feita com os objetivos de: demonstrar a diferença entre o contexto brasileiro com o europeu; ressignificar a prática em PLAc; e compreender esse ensino na área de fins específicos. Dessa forma, optamos em utilizar, para este estudo, o termo PFH para nos referirmos ao PLAc.

Defini-se PFH, portanto, como o ensino voltado para população imigrante em situação de refúgio no Brasil. Tal ensino busca desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas da língua portuguesa, promover a autonomia, as práticas sociais e de letramento e a defesa pessoal dos aprendizes imigrantes (Lopez, 2016).

Dessa forma, para Costa e Taño (2017), tal ensino deve ser planejado por meio de temáticas que atendam às necessidades da população migrante. Segundo os autores,

[...] O conceito de Língua de Acolhimento marca assim uma quebra de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil apoiada na necessidade imediata de se incluir tarefas comunicativas que visem uma interpretação mais ampla do mundo e da língua alvo num plano geopolítico, de ordem macro, tais tarefas que tenham como tema a imigração (por exemplo: incluir os gêneros textuais dos formulários migratórios do(s) país(es) da língua estudada, ou estudar os direitos e deveres dos imigrantes (independente da motivação interna para a viagem) (Costa; Taño, 2017, s/p).

O ensino por meio das habilidades linguísticas e comunicativas vinculadas à temáticas relevantes e significativas para os aprendizes imigrantes é considerado ponto inicial para a elaboração de cursos de PFH. Para atender às necessidades e demandas de

diferentes aprendizes, em diferentes contextos, é necessário considerar a vivência deles e as realidades em que estão inseridos, para que professores possam, assim, planejar os cursos específicos para esse público (Sene, 2017; Soares, Sirianni, 2018; Diniz, Cruz, 2018; Perna, Andrighetti, 2019).

Nesse sentido, Fiorelli (2022) sugere que cursos de PFH sejam organizados a partir de cinco temáticas, baseadas no que autores da área propuseram. A autora reforça que a cada cenário de ensino podem surgir novas temáticas, e uma mais trabalhada que outra, pois o planejamento depende sempre das necessidades de seus aprendizes. O quadro a seguir apresenta as cinco temáticas mencionadas:

TEMÁTICAS CURSOS DE PLAc				
Trabalho	Moradia	Saúde	Educação	Cidadania
direitos trabalhistas, carteira de trabalho, elaboração de currículos, entrevistas de emprego, finanças.	questões relacionadas ao aluguel de casas, programas habitacionais.	questões relacionadas ao sistema de saúde do Brasil, vocabulário de sintomas e doenças.	questões relacionadas a escolas regulares para os filhos, universidades, EJAs.	questões sobre direitos e deveres dos imigrantes no país, interação com brasileiros.

Quadro 1: temáticas para curso de PLAc (Fiorelli, 2022, p. 109).

Destacamos a temática sobre “cidadania”. Quando Grosso (2010) afirma que o ensino da língua portuguesa para população de pessoas refugiadas ultrapassa o ensino convencional de línguas, as questões de direitos e deveres dos imigrantes é um ponto diferencial do ensino de PFH. Promover práticas de conscientização sobre migração forçada para brasileiros e de socialização desse público migrante com a comunidade brasileira são duas ações que podem, de fato, acolhê-lo nessa nova sociedade que está inserido.

Consideramos importante, também, o fato de os aprendizes imigrantes serem agentes de suas próprias aprendizagens. Uma vez que todo o curso é planejado e elaborado a partir de suas demandas, que estão em constante mudança e são diferentes de outros contextos, Fiorelli (2022) propõe o termo *necessidades emergentes* (NE). O quadro a seguir descreve as características de cada uma das NEs.

NECESSIDADES EMERGENTES APRENDIZES PLAc				
Temáticas	Lacunas	Questões administrativas	Transformáveis	Práticas de Acolhimento da sociedade
Relevantes ao ensino: trabalho; moradia; saúde; educação; cidadania; outras que podem surgir.	Aquilo que os professores consideram importante para atingir os objetivos dos aprendizes.	Deslocamento do aprendiz para o local do curso, gratuidade, carga horária, parcerias com prefeituras ou empresas privadas; aulas para público adulto separado do infantil.	Novas necessidades podem surgir em diferentes momentos do curso, pois os aprendizes estão sujeitos a novas vivências.	Socialização dos aprendizes com a comunidade brasileira; conscientização desta sobre migração forçada.

Quadro 2: necessidades emergentes aprendizes (Fiorelli, 2022, p. 132)

As NEs podem variar de um contexto para outro, de acordo com as demandas de cada cidade/região/estado. Também devem ser consideradas as nacionalidades e línguas maternas dos aprendizes, importantes para reconhecer as diferentes culturas, modos de aprender e possíveis dificuldades que possam surgir caso as línguas em contato sejam muito distantes (como por exemplo: o português e o árabe).

As práticas de acolhimento da sociedade também são fatores importantes para esse contexto de ensino. São Bernardo (2016) descreve o PFH como um instrumento de luta e transgressão, uma vez que as condições de muitas pessoas em situação de refúgio são de vulnerabilidade social, psicológica e econômica. Enfatizamos a questão da defesa pessoal e de instrumento de luta, que a autora aborda, pelo fato de a população migrante em situação de refúgio muitas vezes sofrer episódios de *xenofobia*. Costa (2021) aponta que o aumento de casos de discriminação com esse público tem ocorrido por conta do desconhecimento dos brasileiros sobre fatos e dados migratórios no país.

O ensino de PFH pode, portanto, proporcionar aos aprendizes migrantes acesso a seus direitos previstos em lei. Além disso, os conhecimentos estudados em sala de aula sobre as diversas variações linguísticas e culturais existentes no Brasil tornam-se necessários para se defenderem de possíveis preconceitos em relação à sua própria forma de falar/se expressar na língua portuguesa.

Dessa forma, na próxima seção, discutimos a relação que a língua materna dos imigrantes tem com o português no Brasil.

### 3. O ENTRE-LUGAR DAS LÍNGUAS DOS IMIGRANTES

Mesmo considerando a língua portuguesa como língua oficial e majoritária no Brasil, não podemos afirmar que esta é a única presente e falada/escrita no país. Diversas línguas dos povos originários já existiam antes da invasão dos portugueses, além também de, por sermos um país formado por imigrantes, várias línguas de outras nações são faladas e

utilizadas em território brasileiro. Dessa forma, não devemos ser levados pela ideologia de “língua única”, uma vez que somos um país plurilíngue.

Ao olhar para as situações de fronteiras, é possível encontrar variações linguísticas das línguas oficiais de países vizinhos. Monteiro e Salgado (2018) apontam para a situação de escolas nas cidades de fronteira entre Brasil e Venezuela, e como as variações entre o português e o espanhol vão de encontro à ideia de uma língua homogênea. Nesse sentido, situações fronteiriças podem ser consideradas como “entre-lugares”, uma vez que

O entre-lugar, portanto, é um conceito que aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima. É local daqueles que estão de passagem e em movimento buscando os afetos e as razões para se enraizar e permanecer. É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de identidades. É onde se manifesta de forma mais dinâmica a diversidade de idéias e valores (Ferraz, p. 30, 2010).

No entanto, essa situação não ocorre somente nos locais com limites geográficos próximos entre nações. De acordo com o relatório anual “Refúgio em Números de 2022”<sup>4</sup>, São Paulo é um dos estados com número alto de solicitações de refúgio no país, e não faz fronteira com outros territórios estrangeiros. Dessa forma, consideramos que o contato com várias línguas, que não só a portuguesa, pode acontecer em diversos lugares no Brasil. Assim, para o presente trabalho, chamamos de “entre-lugar” os variados cenários em que pessoas residentes no país (sejam nacionais ou imigrantes) encontram-se social e culturalmente. Segundo Vieira e Moreira (2018), o território pode adquirir

[...] novos significados com as reivindicações de identidades territoriais mais fluidas, individuais e de base cultural (CLAVAL, 2014). Assim, a concepção de espaço deve superar a perspectiva de ser fixo e inerte para ser um espaço mais dinâmico e fluido. De acordo com essa ideia, concebemos o território numa abordagem contemporânea, Fuini (2017) explica que essa concepção entende que os sujeitos sociais também constroem, negociam e lutam por seus territórios, que é uma luta cultural, com discursos, representações, identidades e simbolismos mobilizadores de espaços subnacionais ou partes deste subespaço (Vieira; Moreira, p. 190, 2020).

Tendo em vista o conceito de território e fronteiras por uma abordagem contemporânea, defendemos a ideia de que o “entre-lugar” não precisa ser um espaço físico e único. Consideramos que os aspectos sociais, culturais, discursivos e de identidades das pessoas envolvidas em determinado local são os que caracterizam este entre-lugar.

Após termos apresentado esta posição, na próxima seção descrevemos o curso de PFH ofertado na cidade de Araraquara e como as línguas portuguesa e espanhola são tratadas por seus falantes neste entre-lugar.

4 Fonte: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/REF%C3%9AGIO\\_EM\\_N%C3%9AMEROS/Resumo\\_Executivo\\_-\\_Refu%CC%81gio\\_em\\_Nu%CC%81meros\\_-\\_27-06.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Resumo_Executivo_-_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf)

## 4. O CURSO DE PORTUGUÊS PARA FINS HUMANITÁRIOS EM ARARAQUARA

Situada no interior do estado paulista, Araraquara é uma cidade com uma população estimada, para o ano de 2021, de por volta 240 mil habitantes<sup>5</sup>. Localiza-se a 278 km de São Paulo, e mesmo distante da capital, conta com uma população migrante considerável para uma cidade do interior, de tal modo que, em 6 de junho de 2022, uma audiência pública<sup>6</sup> foi realizada para discutir políticas para população migrante na cidade.

A demanda de realizar uma audiência ocorreu por conta de o número de imigrantes estar crescendo e a cidade não estar preparada para atender todas as necessidades desta população. Algumas ações, no entanto, vêm sendo promovidas, como é o exemplo do curso do projeto “Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos”, oferecido em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Diretoria de Educação de Araraquara e uma instituição religiosa da cidade. Tal projeto teve início em 2018 e segue sua trajetória até hoje.

Por meio desse projeto, famílias venezuelanas em condição de refúgio puderam ter aulas de português de forma gratuita. Os professores (alunos graduandos e pós-graduandos da UNESP, dos cursos de Letras e Pedagogia) participavam de maneira voluntária na elaboração e no planejamento das aulas, que aconteciam aos sábados em uma escola disponibilizada pelo programa Escola da Família (Fiorelli *et al.*, 2021; Sene *et al.* 2021; Fiorelli, 2022). As aulas tinham como objetivo servirem de ponto inicial para a inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, e tentavam promover ações que de fato acolhessem os venezuelanos. Dessa forma, as estratégias de ensino consideradas

[...] foram criadas a partir dos recursos humanos e físicos disponíveis tendo em vista atender, de maneira mais adequada, o contexto de ensino, a faixa etária dos estudantes e as necessidades apresentadas por eles na aprendizagem do Português. Dessa maneira, foram organizadas aulas temáticas, atividades interculturais e momentos de incentivo e acesso a livros (Sene *et al.*, p. 4, 2021).

As aulas temáticas foram organizadas conforme o *Quadro 1* apresentado anteriormente. Pelo fato de materiais didáticos já existentes, voltados para aprendizes imigrantes que não estão em situação de refúgio, não serem suficientes para atender às necessidades dos aprendizes venezuelanos em questão, e dadas as especificidades que o contexto exigia, os professores elaboraram materiais direcionados a esse contexto, levando sempre em consideração o que os aprendizes diziam ser importante para aprendizagem dos mesmos (Fiorelli *et al.*, 2021).

No entanto, pelo fato dessa experiência de ensino para pessoas em situação de refúgio ter sido a primeira para todos os professores, nenhum destes estava preparado para

5 Dados do último censo do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araraquara/panorama>

6 Fonte: <https://www.camara-arq.sp.gov.br/eventos/audiencia-publica--plano-municipal-de-politicas-para-imigrantes-em-araraquara,06-06-2022>

alguns momentos que essa condição pode ocasionar. Para exemplificar, apresentamos dados de diários reflexivos de dois professores voluntários do projeto (professora Inez e professor Vicente)<sup>7</sup>, que tiveram sua participação em uma pesquisa de doutorado, que mostram uma dessas dificuldades enfrentadas por eles:

“Nas últimas aulas, verificamos que havia uma inquietude dos pais em relação aos filhos quanto a que língua falar-lhes. **Uma das mães chegou a me afirmar em uma das aulas que se ela fala com os filhos em espanhol, eles não a entendem. Outro pai havia me dito que está falando apenas em português com as crianças, para lhes facilitar a aprendizagem da língua portuguesa.** Eu mesma percebi o quão desafiador é a situação deles, em que os filhos estão vivenciando o fenômeno do bilinguismo.” (Excerto 1 diário reflexivo da professora Inez, 30/03/2019, grifos nossos).

A fala que o pai imigrante traz, sobre “facilitar a aprendizagem” de seus filhos, ao falar português com eles em casa, não é recorrente somente nesse cenário. Podemos considerar isso como um mecanismo de defesa por parte dos imigrantes, uma vez que eles podem sofrer discriminação e/ou preconceito por parte da sociedade brasileira, apenas por falarem uma variedade da língua portuguesa diferente da variedade nacional, como bem apontam Assumpção e Aguiar (2019). Assumpção e Aguiar (2019) trazem em seu artigo um exemplo de situação parecida com a apresentada pela professora Inez. No entanto, a imposição de se falar português com as crianças imigrantes, não vem diretamente dos pais, mas sim de uma professora, como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] Mãe, você precisa falar mais português com seu filho. Por isso ele não está aprendendo a ler. Você fala muito espanhol. (“R” professora de Leandro, ao se dirigir à sua mãe, Juliana, peruana casada com um equatoriano) (Assumpção; Aguiar, p. 167, 2019).

Saber a língua majoritária no novo país em que está inserido é necessário para que pais e educadores possam se comunicar efetivamente. Entretanto, considerar a língua materna das famílias imigrantes como empecilho à aprendizagem da língua portuguesa pode gerar conflitos internos dos sujeitos imigrantes sobre suas próprias identidades.

A língua materna das famílias venezuelanas, no contexto de Araraquara, estava sendo deixada de lado em alguns casos, o que fez com que os professores se preocupassem com essa questão. A partir disso, foi elaborado um questionário com algumas perguntas norteadoras que foram lidas e discutidas em sala de aula juntamente com os aprendizes pais. A figura a seguir ilustra as perguntas trabalhadas pelos professores:

---

<sup>7</sup> Para preservar a identidade dos professores participantes da pesquisa, foram escolhidos outros nomes para nos referirmos a eles.

**Você se sente mais confortável para tratar dos assuntos abaixo em sua:**

- (1) Língua materna (Espanhol)
- (2) Língua de acolhimento (Português Brasileiro)
- (3) Nas duas línguas

- ( ) Expressar sentimentos relacionados à alegria, felicidade
- ( ) Expressar sentimentos relacionados a momentos tristes
- ( ) Expressar sentimentos relacionados a saudades
- ( ) Expressar sentimentos relacionados à sua família
- ( ) Expressar dificuldades em relação ao aprendizado de português
- ( ) Expressar desejos sobre o futuro

- ( ) Falar com seus filhos
- ( ) Falar com seus amigos
- ( ) Falar sobre si mesmo
- ( ) Falar de sua terra, de seu país

- ( ) Contar uma história de sua vida
- ( ) Declarar sentimentos

**Qual é sua opinião sobre as seguintes frases:**

*"Aprender uma língua estrangeira é, sempre, um pouco, tornar-se um outro"*

*"A criança aprende, pouco a pouco, a se "servir" da língua como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos, das maçanetas das portas, etc"*

Figura 1: questionário de questões linguísticas reflexivas (elaboração professores).

A atividade proposta pelos professores funcionou, a nosso ver, como uma *ação de acolhimento* das famílias venezuelanas. O objetivo dessa ação era de refletir sobre o papel da língua materna e o da língua estrangeira, dentro e fora do ambiente familiar, para que os aprendizes progenitores não sentissem que, de alguma forma, estariam "falhando" com seus filhos.

Após a experiência da discussão do questionário, os professores Inez e Vicente comentaram, em seus diários, sobre o retorno dos aprendizes. Segundo eles, a discussão em sala promoveu momentos de emoção e reflexão por todas as partes. Os excertos a seguir mostram pontos considerados importantes por eles:

"Foi um momento muito bonito de reflexão. **Pois muitos pareciam sentir que precisavam deixar o espanhol de lado aqui no Brasil, e que eles ainda podiam conversar em espanhol com seus filhos, pois a língua materna possui um certo afeto para todos nós. Foi muito interessante observar como eles tratavam as duas línguas dentro de casa.** Muitos disseram que usavam ambas" (Excerto 1 diário reflexivo do professor Vicente, 30/03/2019, grifos nossos).

"Um dos depoimentos que eu mais achei interessante foi de um dos alunos que disse que quando trocava de língua sentia que um interruptor girava em sua cabeça. **Muito interessante essa observação, pois isso mostra a capacidade dele de separar e diferenciar o uso das duas línguas.** No mais, foi possível observar que a maioria deles se sentiram felizes e aliviados com a conversa" (Excerto 2 do diário do professor Vicente, 30/03/2019, grifos nossos).

Percebemos, no diário do professor Vicente, que algumas famílias ainda utilizam as duas línguas no ambiente familiar. O entre-lugar das línguas para essas pessoas pode ser seus lares, e a proposta dos professores foi justamente essa possibilidade de se utilizar as duas línguas com seus familiares, e não somente o português. Consideramos também que o curso de PFH é um espaço do entre-lugar e trocas de saberes entre professores e aprendizes, o que pode tornar a aprendizagem e a interação entre todas as partes mais acolhedora.

A professora Inez também aborda a discussão sobre a questão do bilinguismo que o entre-lugar das línguas pode proporcionar. Segundo ela:

“(...) debatemos que não há problema que se fale em espanhol com seus filhos, porque, sendo a língua dos pais, é nela e por ela que se transmite a educação e tantos outros valores. Ainda, **comentamos sobre a facilidade das crianças de adquirirem a língua e que, provavelmente, elas se tornarão pessoas bilíngues, se seguirem falando em espanhol dentro de casa e português na vida social**” (Excerto 2 diário reflexivo da professora Inez, 30/03/2019, grifos nossos).

Os conhecimentos sobre teorias linguísticas do bilinguismo que os professores de Letras possuem pode funcionar como forma de tranquilizar os aprendizes pais. Ao retirar a preocupação que eles possam ter de seus filhos sofrerem algum preconceito, os pais podem voltar sua atenção para outras questões.

Outro ponto importante que a professora Inez destaca, foi a relação entre língua materna e identidade venezuelana dos aprendizes. Segundo ela, os professores concluíram que

“(...) falar em espanhol na relação familiar poderia ser uma maneira de **manter um laço afetivo com o passado, com a origem e com a família, pois é a história que eles possuem e que, para sempre, terão**. A necessidade de ter debatido sobre todas essas questões foi mostrar-lhes que por meio da escolha linguística pode-se ignorar um passado existente, (...) No entanto, **eles mesmos perceberam, na discussão, que ao deixarem de falar em espanhol poderiam deixar de mostrar e compartilhar com os filhos parte do que são**” (Excerto 3 do diário reflexivo da professora Inez, 30/03/2019, grifos nossos).

As crianças imigrantes em situação de refúgio em um país novo ainda estão desenvolvendo suas próprias identidades. Os laços afetivos e suas origens, os quais a professora menciona, são partes importantes para que elas possam crescer de forma a não apagarem a língua e cultura de seus pais. Com isso, os professores demonstraram que se tem espaço para falar o espanhol no Brasil, que eles (tanto as crianças quanto os pais) têm o direito de continuar sendo venezuelanos. A “primeira língua” utilizada pelas famílias venezuelanas pode continuar sendo sua língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo discutido brevemente questões sobre fluxos imigratórios, o ensino de Português para Fins Humanitários, e o papel do entre-lugar das línguas para pessoas imigrantes no Brasil, podemos levantar algumas considerações e encaminhamentos.

As constantes guerras, crises econômicas ou desastres naturais são alguns dos motivos mais recorrentes que explicam os fluxos migratórios na contemporaneidade. Milhares de adultos, jovens e crianças são forçados a sair de seus países e procurar abrigo em uma nova sociedade, com cultura e língua muitas vezes diferentes das suas. Adaptar-se a esse novo cenário, e tentar se sentir pertencente a ele, não é fácil para a população migrante ser *acolhida*.

Uma saída, que busca um acolhimento de fato, vem sendo realizada por universidades e organizações não governamentais: os cursos de Português para Fins Humanitários. São durante as aulas de PFH que ações, pensadas para atender às necessidades dos aprendizes migrantes, são realizadas, a fim de promover a inclusão e adaptação dessas pessoas à sociedade brasileira.

Aprender a língua portuguesa passa a ser, para os imigrantes, uma forma de defesa pessoal contra discriminação que eles possam vir a sofrer. Além de discriminações, os pais de crianças imigrantes sentem a necessidade de ajudar seus filhos a aprenderem, rapidamente, o português. Para isso, acabam decidindo, em alguns casos, não conversar com eles utilizando sua língua materna, o que pode acarretar problemas futuros com relação à formação da identidade das crianças migrantes, que podem esquecer suas próprias origens.

Uma atividade, realizada pelos professores de um curso PFH (para aprendizes adultos) na cidade de Araraquara, buscou mostrar o contrário a esses pais preocupados. Discutiui-se que é possível conviver com as duas línguas em seus lares, e que suas línguas maternas não são proibidas de serem faladas no Brasil. A aprendizagem formal ocorre durante as aulas e a vivência de imersão no país promove outras experiências de ensino.

No entanto, essas discussões nem sempre acontecem em escolas regulares. Muitos professores e educadores não possuem formação necessária para atuar em contextos com aprendizes crianças migrantes, da mesma forma que a formação atual de professores também não contempla tal cenário (Azevedo; Amaral, 2021; Fiorelli, 2022).

Nesse sentido, defendemos que, enquanto não houver políticas linguísticas públicas que possibilitem um acolhimento a essa população migrante, é necessário que novas pesquisas e discussões sejam feitas em ambientes escolares e universidades, que contemplem ações de inclusão e conscientização da população brasileira sobre os fluxos migratórios, a fim de minimizar a discriminação e preconceito com imigrantes.

## REFERÊNCIAS

- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, vol. 13, n. 1, 2018.
- ASSUMPÇÃO, A. M.; AGUIAR, G. A. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 81, n. 1, 2019.
- AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, vol. 21, n. 46, 2021.
- COSTA, E. J. (Des)encontros entre a não criminalização das migrações na lei nº13.445 e o português como língua de acolhimento (PLAc). In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (Orgs) **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas: Pontes, 2021.
- COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTecLE**, vol. 1, n. 2. 2017.
- DINIZ, I. C. S.; CRUZ, J. M. de. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. **The Especialist**, vol. 39, n. 2, 2018.
- FERRAZ, C. B. O. Entre-lugar: apresentação. **Revista Entre-lugar**, Dourados, vol. 1, n. 1, 2010
- FIORELLI, C. M. *et al.* O ensino de português língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (org.). **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- FIORELLI, C. M. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e língua para fins específicos**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.
- GROSSO, M, J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.
- LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MONTEIRO, A. M. V.; SALGADO, A. C. P. Translinguar de fronteira: o falar e o ensinar de sujeitos entre-línguas do Brasil e da Venezuela. **The Especialist**, São Paulo, vol. 39, n. 2, 2018.
- NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- PERNA, C. B. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAc: o que nossas aulas têm a dizer? In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs) **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Editora Mosaico, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SENE, L. S. *et al.* Português como língua de acolhimento para venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, vol. 7, n. esp. 6, 2021.

SOARES, L. F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de português língua de acolhimento. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, 2018.

VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. O estudante imigrante e o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, 2020.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.

# O CUIDADO DE SI NA SOCIEDADE NEOLIBERAL E O CONHECIMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Cinthia Yuri Galelli**

se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (Foucault, 1993, p. 207).

## 1. INTRODUÇÃO

Michel Foucault dedicou seu extenso trabalho a compreender como o sujeito se constitui - como ele age como age, como enuncia o que enuncia, acredita no que acredita etc. -, a partir de três eixos: os saberes sobre as coisas, as relações de poder com os outros e as relações de ética consigo mesmo. Sobre esse último domínio, o filósofo chega à conclusão de que em quaisquer épocas, o cuidado de si pode ser caracterizado como o princípio pelo qual o sujeito deve ocupar-se de si mesmo, tomando forma de certas atitudes e impregnando formas de viver (Foucault, 1985; 1993):

[...] em todas as sociedades, existem [...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, a modificarem-

Essas técnicas respondem a esquemas propostos por cada época e cultura: há poderes sendo exercidos sobre o sujeito e, sobretudo, discursos que exigem dele atitudes ativas na construção do modo de sujeito que uma determinada sociedade, em uma determinada época, fixa como éticos, bons, ideais – o que nos permite dizer que a subjetividade é histórica e socialmente produzida. Estamos de acordo com pesquisadores da área da educação (Gentili, 1996; Silva, 1996; Gallo, 2018; Resende, 2018) e da sociologia (Alves, 2007; Antunes, 2006) que as técnicas que atuam na produção do sujeito contemporâneo respondem a uma formação discursiva neoliberal, como também apontamos em estudos anteriores, no caso do sujeito aprendiz de línguas estrangeiras<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Em minha tese de doutorado, intitulada “Ontologia do presente das línguas estrangeiras no dispositivo escolar: capitalização da língua, do ensino e das subjetividades, defendida em 2019, pelo programa de pós-graduação em Linguística

Isso quer dizer que diferentemente do cuidado de si dos gregos antigos, no qual o exercício da ética se dava a partir de práticas de liberdade, na governamentalidade do neoliberalismo, a verdade instaurada é a lógica de mercado para todos os âmbitos da vida (Rago, 2018), o mercado se torna o local de verdade, e todo comportamento é passível de ser analisado e avaliado economicamente. O valor da competição e da concorrência de mercado funciona como “o modelo de laço social geral”: o empreendedorismo, a liderança, a iniciativa, a inovação, que no início do século XX eram atributos de poucos, agora passam a ser fenômenos de massas. No contexto do neoliberalismo, o sujeito coaduna-se com o sujeito da teoria do capital humano:

Como capital humano, “o consumo ganha um novo sentido e uma nova finalidade, deixando de estar vinculado apenas com a satisfação imediata de necessidades e confundindo-se cada vez mais como investimento para retornos futuros. Como a economia e a administração definem quais as qualidades humanas mais valorizadas no mercado, essas ciências tornam-se relevantes na definição desse ethos de condução da vida em substituição à religião. A conversão do empreendedorismo em valor social conduz assim a um cuidado de si de tipo gerencialista que converte a vida em business e em que sucesso profissional e sucesso pessoal são inseparáveis e mensuráveis quantitativamente (Andrade, 2018, p. 73).

Assim, podemos observar que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica, é também uma ideologia, e o seu sucesso na esfera discursiva<sup>2</sup> se dá, conforme Gentili (1996), graças a uma poderosa estratégia de criação e difusão de sentidos que fornecem coerências aos seus projetos - como a retórica argumentativa daqueles seus defensores que ocupam a posição de sujeitos autorizados: políticos (Paulo Guedes, ministro da economia durante os últimos 4 anos, por exemplo), jornalistas, intelectuais, *influencers* e, é claro, um grande aparato midiático e publicitário que veicula seus diferentes enunciados à população.

Dentre as inúmeras consequências do neoliberalismo no modo de organização da economia, da sociedade e da subjetividade, nos centraremos em apenas algumas de suas características discursivas: aquelas que redefinem os cidadãos em função do cuidado de si, este entendido aqui como uma série de condutas que visam um *status* de empregabilidade, tornando-os consumidores e empreendedores, não só de mercadorias, mas também de direitos – como saúde, educação, segurança, lazer etc.

## 2. ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NEOLIBERAIS

“O mercado e o privado são tomados como modelos de tudo o que é bom e eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo o que é ruim e ineficiente” (Silva, 1996, p. 168) - essa é uma estratégia recorrente dos governos

---

e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. (FCLAr/Unesp).

<sup>2</sup> Por esse motivo há uma quantidade significativa de trabalhos publicados da área da Análise do Discurso, sobretudo daquela que se intitula Análise Crítica do Discurso, que colocam como o centro do seu objeto o discurso neoliberal.

que seguem os preceitos neoliberais: deixa-se de investir no setor público, precarizando-o e difamando-o; instala-se uma memória discursiva que circunscreve seus serviços como sendo de péssima qualidade; oferecem como contrapartida terceirizações e privatizações com o consenso da população. Assim, os sujeitos buscam os setores privados (como a previdência, o sistema de saúde e o de educação etc.) mesmo que isso os coloque em uma difícil situação financeira. Essa estratégia se exemplifica com o nosso objeto de estudo: a língua estrangeira (doravante LE). É antigo e bem consolidado o discurso de que não se aprende LE na escola pública regular, como já abordado por diferentes pesquisadores da área da Linguística Aplicada<sup>3</sup>.

Como segunda estratégia, citamos a culpabilização das vítimas, ou seja, o “fracasso” profissional (ou de qualquer outro tipo, como o estar fora do padrão estético, intelectual, familiar etc.), é justificado pela incompetência dos indivíduos - seja por más escolhas, seja por sua falta de esforço. Naturaliza-se a desigualdade das condições sociais, deshistorizando os problemas estruturais de dominação e apagando a memória tanto dos processos de subjugação, quanto dos de resistência; e recontextualiza-se o léxico das lutas democráticas – não à toa as políticas neoliberais se apresentam recheadas de termos como “qualidade”, “competência”, “reforma”, “reestruturação”, “flexibilização”, termos que, nessa lógica, assumem uma nova roupagem.

Essa racionalidade neoliberal nos coloca frente ao que Foucault chamou de *homo economicus* (Gallo, 2018): um modo de subjetivação dos sujeitos que atravessa todas as esferas da vida pública e privada, inclusive nos âmbitos moral e ético, transformando a relação que os sujeitos têm com eles mesmos.

A empresa é assim promovida a modelo de subjetivação, sendo cada indivíduo um capital a ser gerido e valorizado conforme as demandas do mercado. Trata-se de um modelo de subjetivação que, emulando a acumulação de capital, faz com que o indivíduo procure ir sempre além de si mesmo, superando seus próprios limites e buscando uma intensificação permanente de seu próprio desempenho [...], a liberdade se converte em uma obrigação de performance, que se faz sentir não apenas na esfera econômica, com as metas de trabalho e de resultados financeiros, mas igualmente no lazer [...]

(Andrade, 2018, p. 69).

Emergem, assim, discursos que pregam que se você não tem trabalho, é porque não foi um bom empreendedor; se não consegue pagar as suas contas, provavelmente você foi imprudente; se não fala inglês para estar preparado para o mercado de trabalho, é porque não aproveitou a oportunidade quando pôde estudá-lo - já que seu estudo é obrigatório e gratuito em todas as escolas brasileiras, desde o Ensino Fundamental.

Gallo (2018) encontra, nos últimos escritos de Foucault, elementos interessantes para se pensar a educação, por meio do conceito de governamentalidade, ou seja, o ato de governar os outros, o de ser governado pelos outros e o ato de “governar-se”. O autor

---

3 No livro organizado por Lima (2011), há capítulos dedicados a desconstruir ou compreender a questão posta por esse enunciado.

observa que é evidente o aspecto de governo dos outros no âmbito escolar, já que os princípios educativos estão definidos de antemão e dirigem as ações dos estudantes. Como exemplo brasileiro, o autor afirma que governamos os nossos estudantes para que sejam governados de forma cidadã e democrática. No entanto, ele destaca que o que interessa é “o segundo aspecto destacado por Foucault: o governo de si mesmo. A prática educativa é também um processo de domínio de si mesmo, provocando uma dinâmica de produção subjetiva na qual nos implicamos diretamente” (Gallo, 2018, p. 211).

No contexto neoliberal, há a preconização de que a aprendizagem é um processo que nunca termina, o sujeito precisa estar sempre se qualificando para estar pronto para uma possível chance de sucesso profissional. Assim, é natural que o sujeito

[...] investido de sua condição de homem econômico, assuma o desenvolvimento de suas competências, vinculando-se para isso, ao aparelho escolar como enfrentamento das variáveis desse meio, fazendo com que a formação signifique garantia a postos de trabalho, como se o emprego dependesse tão somente do empenho do indivíduo em sua capacitação (Resende, 2018. p. 90).

O que Resende (2018) está afirmando nessa citação é que a formação educacional articula uma exigência para a população: que a capacitação é a condição para o ingresso e permanência nessa sociedade, de modo que aquele que não é escolarizado, capacitado, é excluído.

No entanto, a lógica organizacional da sociedade neoliberal configura-se pelo desemprego de pessoas qualificadas (um grande número de trabalhadores reservas, aptos a prontamente substituir aqueles que não se comportarem de acordo com a lógica empresarial instaurada) e pela precarização das condições de trabalho. Assim, quem está empregado continua buscando o aprimoramento, gerando lucro para sistemas de ensinos privados, e aqueles que não estão, organizam sua vida em função dessa inflação educativa. Esses últimos, os desempregados, Veiga-Neto (2018) chama de precários:

[...] aqueles que não querem entrar no jogo, ou que competem mal, ou que sempre perdem, ou que não sabem jogar, ou que são impedidos de jogar, ou que são roubados no jogo quando tentam jogar. Os precários são marcados pela desintegração, pela falta de trabalho assalariado e consequente perda de status social, pela flexibilidade, pela constante insegurança financeira e por fracas relações com o Estado e o capital. Sejam compulsórios, sejam facultativos, mas sempre vítimas da cantilena neoliberal, os precários colocam para a educação o desafio de se situarem fora do alcance dos programas educacionais do Estado e das corporações (2018, p. 43).

A existência do precariado é condição para que a lógica neoliberal se mantenha. Ele funciona como um exemplo negativo de uma vida da qual todos querem se manter afastados, provocando a catarse dos competidores. A educação nessa lógica precisa ser inclusiva para preparar todos “para a competição, para a flexibilidade, para o empreendedorismo, para o autoempresariamento, para o endividamento e para a despolitização” (Veiga-Neto, 2018, p. 43).

Foucault (1999) já explicava que o neoliberalismo não tem o princípio do *laissez-faire* do liberalismo, mas ele dá lugar ao *il faut faire*, no qual todos devem se preparar constantemente para essa atividade permanente. E ter maior ou menor sucesso nessa dinâmica neoliberal é uma questão de competência, garra, dedicação, interesse de cada um, e para que ela funcione ninguém pode ser igual a ninguém, é necessário o diferencial, o individualismo (Veiga-Neto, 2018). Isso quer dizer que para que o neoliberalismo funcione, é preciso que esses valores estejam introjetados na alma humana, é preciso que além de participarem da sua lógica, os sujeitos a conheçam bem e a respeitem. E para isso todos devem ser educados para esses ditames.

Todas essas estratégias retóricas que comentamos se aplicam também ao discurso da necessidade de aprendizagem de LE. Assim, as relações de poder assimétricas, estabelecidas pelo também assimétrico acesso ao conhecimento de LE, provêm dos discursos que conferem status de sucesso e felicidade para os seus falantes, afinal, o mesmo discurso que diz que saber outras línguas é sinônimo de sucesso, define quem são os vencedores e quem são os fracassados. Apoiados em certas instituições ou campos reconhecidos (jurídico, escolar, midiático, publicitário, empresarial), os discursos criam esse imaginário de que o conhecimento de uma língua leva a um sucesso que muitas vezes não se concretiza. Essa nossa descrença em relação ao poder da língua de elevar o status econômico se deve a constatação de que as vagas de emprego, em nosso país, estão cada vez mais escassas e de que as possibilidades de trabalhos bem remunerados no exterior, como pregam as propagandas, também estão restritas a um grupo.

Além disso, está em jogo a obscuridade do mercado, que determina quais conhecimentos serão úteis em cada época, como afirma López-Ruiz (2006) sobre os conhecimentos desejáveis para o sujeito trabalhador com base nas mudanças e necessidades do mercado, já que os diferentes tipos de conhecimento adquiridos podem variar segundo as verdades da época. Por exemplo, saber inglês hoje é importante para as relações capitalistas, mas o discurso do mercado já enuncia que essa língua não é mais um diferencial para o mundo do trabalho, agora há que se investir em alemão, mandarim etc. Isso gera a desconfortável sensação, no sujeito, de que ele não está devidamente preparado para a vida profissional e que precisa continuar buscando aprimoramento.

Assim, fala-se do desemprego utilizando como justificativa a falta de qualificação do trabalhador e, no atual contexto histórico, a qualificação também é avaliada mediante o conhecimento ou não da língua inglesa, veiculada como língua da globalização. No entanto, pesquisadores do mundo do trabalho e do sistema econômico capitalista, como Antunes (2006) e Alves (2007), afirmam que essa equação “qualificação – emprego” é ilusória, pois no atual sistema econômico, marcado pelas políticas neoliberais, não há garantia de emprego para todos, nem se todos tivessem condições reais de se qualificar para o mercado de trabalho. A educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado

de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica e plena – e permanente – à vida moderna.

Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. Entretanto, o que o aparato midiático salienta à exaustão é a necessidade dos indivíduos consumirem um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. O que ocorre é a operação ideológica sutil de atribuir aos indivíduos, e apenas a eles, a “culpa” pelo fracasso na sua inserção profissional, demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas (Alves, 2007, p. 253).

### 3. O DISCURSO PUBLICITÁRIO SOBRE AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Partindo da premissa de que os sujeitos se constituem por meio de discursos, nossa reflexão irá considerar o discurso publicitário nessa construção subjetiva, pois, segundo Carmagnani (2001, p. 111), “o discurso publicitário transcende [...] o espaço que anteriormente ocupava numa sociedade que começou a preocupar-se com a competitividade, as leis de mercado e a criação de necessidades para garantia do consumo”. Por uma questão de delimitação, não faremos a análise detalhada do gênero textual publicitário, nem dos elementos visuais que os compõem (embora os entendamos como igualmente importantes para a construção dos sentidos veiculados); apenas citaremos e analisaremos as enunciações materializadas verbalmente em duas propagandas de três importantes franquias de escolas de idiomas, que circularam em um intervalo de aproximadamente 10 anos entre uma propaganda e outra. Nossa escolha temporal se deu porque, sem dúvida, os enunciados que elas transmitem são ilustrativos de uma ordem discursiva que aparece após os anos 1990 e que entra para a memória dos sujeitos que hoje configuram essa mão de obra disponível para o mercado de trabalho. Além disso, as propagandas refletirão, nesse espaço de dez anos, algumas alterações nas estratégias discursivas neoliberais, acompanhando, obviamente, as mudanças históricas. Além do slogan, também apresentamos a seguir o comentário dos responsáveis pelo marketing das propagandas:

Franquia 1: CNA <sup>4</sup>	
2011	Slogan: “Paixão pelo Sucesso: viva com paixão que o sucesso corre atrás de você”. Responsável pelo marketing: “Optamos por uma campanha de varejo bastante leve e humorada, na qual o CNA não vende apenas cursos de línguas e sim investimentos para um futuro promissor”, conta Ale Cassulino, diretor de criação da Cheil.

4 Os slogans e os comentários das campanhas do CNA de 2011 e 2021 podem ser encontrados, respectivamente em <[www.suafranquia.com/noticias/educacao-e-treinamento/2011/01/cna-investe-r\\$15-milhoes-em-aco-es-de-marketing](http://www.suafranquia.com/noticias/educacao-e-treinamento/2011/01/cna-investe-r$15-milhoes-em-aco-es-de-marketing)> e <[www.cna.com.br/blog/noticias/campanha-gil-do-vigor](http://www.cna.com.br/blog/noticias/campanha-gil-do-vigor)>.

2021	Slogan “Insistir no inglês, é insistir em você”; “Vigore seu inglês no CNA”. Responsável pelo marketing: “Contratamos o Gil por ele ter forte aderência com o core do negócio do CNA: educação. Ele sempre enfatizou a importância do estudo e que vale a pena o esforço. Aliás, ele é um exemplo vivo do sucesso desse esforço”, explica Nicadan Galvão, gerente executivo de marketing do CNA.
Franquia 2: FISK <sup>5</sup>	
2009	Slogan: “Você faz o seu caminho” Responsável pelo marketing: “Com o lema ‘Você faz o seu caminho’ a finalidade da campanha é mostrar que é por meio do conhecimento e demais ferramentas atreladas a ele que a Fisk procura incentivar os seus alunos a trilhar seu próprio caminho com sabedoria e consciência em relação ao futuro”.
2019	Slogan: “Fisk your live” (2019) Responsável pelo marketing: “Escolhemos o DJ Alok porque, mais do que uma grande celebridade, ele é um exemplo que inspira jovens a sonharem com o sucesso e a desbravarem o mundo. Ele é ídolo quase unânime entre os jovens e também é bastante conhecido entre adultos e crianças, por conta de sua música envolvente. É a primeira vez que estamos trabalhando com um DJ, mas estamos muito otimistas com a escolha porque ele usou seu talento para remixar a música Take your Chance, que é a nossa trilha sonora”, explica Christian Ambros, diretor da Fisk.
Franquia 3: YÁZIGI <sup>6</sup>	
2012	<i>Slogan: “Quem faz inglês faz mais sucesso. Invista em você. Faça Yázigi”.</i> Responsável pelo marketing: “O desafio nesse caso era justamente apresentar o Yázigi como uma opção diferenciada para quem estava em busca de um curso de idiomas, em especial o inglês, por isso Sérgio Carvalho criou o conceito da campanha e contratou o ator, apresentador e diretor de cinema Márcio Garcia como garoto propaganda, pois ele estava em fase final de seu trabalho no filme “Open Road”, previsto para ser lançado no Brasil no primeiro semestre de 2012, e representava o ideal de brasileiro que “venceu na vida” no Exterior e usa o inglês para fazer sucesso, principalmente em Hollywood, o sonho de muitas pessoas!
2022	Slogan: “Seja influente em inglês - Ser mais que fluente, ser influente”. Responsável pelo marketing: “Os jovens da geração Z têm grande identificação com a cultura de influência. Eles são influenciados por pessoas com alcance de massa, por micro e nano influenciadores e até outros jovens do mesmo círculo de amizade. O endosso de alguém que admiram ou que pertence ao mesmo grupo de interesse é importante. É uma característica do grupo influenciar e ser influenciado”, explica Bruno Lima, Gerente de Marketing Yázigi. “Nessa campanha, apresentamos o Yázigi como uma opção de escola que não apenas dá fluência no idioma, mas que também ensina o aluno a pensar, agir e interagir em inglês. Não é apenas sobre aprender outro idioma, mas sim sobre realmente ser um cidadão do mundo em inglês, sendo um jovem que participa e influencia nas mudanças do mundo”, conta Bruno.

Carmagnani (2001), estudando o discurso publicitário de escolas de línguas, chega à seguinte constatação: as escolas querem vender seus próprios cursos de idiomas, mas, ao mesmo tempo, estão vendendo um outro discurso: o da impossibilidade de se viver no mundo de hoje, sem saber uma LE, sobretudo o inglês. Identificamos um discurso mais amplo que também está sendo vendido: o discurso neoliberal, que é o que pretendo mostrar por meio das análises das propagandas.

5 Os slogans e os comentários das campanhas da FISK de 2009 e 2019 podem ser encontrados respectivamente em <<https://www.tramaweb.com.br/imprensa/fisk-lanca-nova-campanha-e-aposta-no-conhecimento-como-incentivo-aos-jovens-2/>> e <<https://www.abcdacomunicacao.com.br/dj-alok-fala-sobre-a-importancia-de-falar-ingles-e-incentiva-o-uso-do-cyber-fisk/>>.

6 O slogan e os comentários das campanhas do Yázigi de 2012 e 2022, podem ser encontrados respectivamente em <[marketingman.com.br/yazigi-contrata-marcio-garcia-como-garoto-propaganda/](http://marketingman.com.br/yazigi-contrata-marcio-garcia-como-garoto-propaganda/)> e <[marcaspelomundo.com.br/anunciantes/yazigi-tem-a-influencia-como-tema-de-campanha-para-2022/](http://marcaspelomundo.com.br/anunciantes/yazigi-tem-a-influencia-como-tema-de-campanha-para-2022/)>

Começaremos nossa discussão pela propaganda mais antiga escolhida, a de 2009, da escola Fisk. Podemos interpretá-la de duas maneiras de acordo com os sentidos que nos permitem acessar a memória discursiva presente nas propagandas dos cursos livres de idiomas: a) na Fisk você é um aluno autônomo, livre o bastante para escolher como traçar sua trajetória no ensino de inglês e no mundo profissional, e capaz de circular livremente entre habilidades, módulos, atividades, com horários mais flexíveis. Essa liberdade para estudar de acordo com os seus objetivos, desejos e preferências tem por base o discurso da flexibilização: de horários, de conteúdos, programas e ritmo. O termo flexibilização é bastante criticado pelos intelectuais que pesquisam o mundo do trabalho (Antunes, 2006; Alves, 2007), por se tratar de um mascaramento para a precarização: ser flexível no trabalho, desde o modelo de produção toyotista, tem significado acúmulo de tarefas e sobrecarga física e mental. Essa retórica adentrou com mais força a ordem do discurso educacional no final dos anos 2000, possibilitada pelo grande desenvolvimento das tecnologias da informação, que fornecem instrumentos para o estudo individualizado e à distância.

Esse discurso se apoia em um outro que associa a educação tradicional (não flexível) a uma atividade monótona e ultrapassada, já que a educação, seja ela regular (básica ou superior), seja em cursos livres etc. sempre esteve associada a uma série de regras disciplinantes: tarefas a serem cumpridas sob a vigilância de um professor, coordenador, diretor, com horários rígidos, turmas definidas, níveis de aprendizado bem estabelecidos etc. O que esses enunciados sobre a flexibilização nos comunicam é que tanto no mundo laboral, quanto na educação, o indivíduo possui autonomia e responsabilidade pelo seu trajeto de estudos e é, portanto, um sujeito ativo na produção do seu conhecimento. A segunda leitura possível que também dialoga com a ideia de liberdade é: b) qualquer sujeito sabe que o seu caminho profissional, não importa qual, depende de que ele mesmo seja capaz de fazer uma boa escolha e de praticá-la da melhor forma possível - investindo constantemente em sua capacitação.

Estas duas leituras formam parte da formação discursiva neoliberal que prega a meritocracia como meio de vida: o indivíduo é responsabilizado tanto pelas suas escolhas, quanto pela sua força de vontade em colocá-la em prática, pouco importando as condições materiais que os levariam a alcançar essas metas.

Da mesma forma, a campanha da escola CNA, lançada em 2012, traz o slogan “Viva com paixão que o sucesso corre atrás de você”. Viver com paixão é trilhar um bom caminho, é uma forma de acessar a memória discursiva de que há que se praticar o cuidado de si. Se alguém se preocupa consigo mesmo e quer viver de acordo com o “normal” na sociedade, deve ser apaixonado pelo sucesso. Não há maneira de ser feliz se deslocando da verdade social e optando se inscrever no discurso contrário ao que ela prega: a paixão pelo fracasso ou, no mínimo, a resignação que leva a ele.

Ambas as propagandas (da Fisk de 2009 e da CNA de 2011) mobilizam sentidos

sobre uma vida de sucesso e sobre a responsabilidade e possibilidade que o sujeito tem de alcançá-lo. No entanto, o sujeito ao qual o CNA se dirige não precisa sequer fazer “esforço”, basta que o discurso verdadeiro, do sucesso, o constitua, molde as suas condutas para esse fim. Assim, se fizer as escolhas certas, de bom grado, estiver preparado e disposto a investir em seu capital humano, conseguirá atingir o seu objetivo profissional. Estar apaixonado por essa busca incessante de aprimoramento do capital humano nos remete à Deleuze que afirma que “face às formas próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente” (Deleuze, 1992, p. 216).

Também o slogan de 2012, da empresa Yázigi, recorre à imagem de sucesso para mobilizar o cuidado de si do *homo economicus* que não pode se desvincular do que é estabelecido socialmente como o correto do mundo profissional: “quem faz inglês faz mais sucesso”. O verbo “fazer”, no lugar de “saber” ou “se comunicar em” inglês coloca a ênfase nas atividades de qualificação e não no saber em si. O que reforça o ato de que o indivíduo deve estar constantemente se qualificando, afinal, parar os estudos configura aquele modelo de profissional “acomodado”, que está ficando para trás, modelo do qual ninguém quer se identificar.

A Yázigi também utiliza o enunciado do investimento, “Invista em você”, marcando morfologicamente a imperatividade dos sentidos produzidos nos enunciados: *Invista em você, Fale inglês, Faça Yázigi, Viva com paixão, Seja influente* etc. Segundo Chaves (2013), o modo imperativo marcado prototipicamente no verbo está relacionado à dimensão semântica que envolve ordem, pedido, mando, injunção, ou seja, àquelas estruturas linguísticas que solicitam um fazer ou um deixar de fazer do interlocutor. Já a força imperativa não marcada se dá por outras estratégias de convencimento, pelo uso de outros recursos gramaticais, discursivos e pragmáticos, que ajudam a constituir a imperatividade da argumentação. A não marcação prototípica do verbo, como no slogan da FISK “Você faz o seu caminho”, “ocorre em virtude da sutileza das relações de convencimento e persuasão inerentes ao discurso da publicidade” (Chaves, 2013, p. 473), assim, a escolha do modo indicativo suaviza o sentido de ordem, já que o interessante é que o sujeito se enquadre em um modo de ser por sua própria vontade.

No entanto, a força impositiva do imperativo do verbo “investir” é relativizada por duas estratégias assentadas na verdade consolidada da época e que, portanto, não permite recusa: a) pela autoridade do sujeito enunciativo no assunto que se apoia no corpo do sujeito ator da fotografia, como marca dessa legitimidade (o ator Márcio Garcia) e b) pela ideia do bom conselho, daquele que, apoiado na verdade da época e por vozes autorizadas, não pode ser contestado pelo sujeito que pratica o cuidado de si: investir em você, viver com paixão pelo sucesso, trilhar um bom caminho profissional, constitui a verdade da ordem discursiva do neoliberalismo. É na materialidade histórica que os sentidos são configurados, portanto, podemos interpretar que o verbo “investir”, está

retomando estrategicamente os sentidos criados pelo capital humano como um mecanismo para retirar a carga negativa de algo que pode ser perdido como “custo” ou “gasto”, que um curso com valor monetário (mercadoria) implica. Usando o termo “investimento”, mobiliza-se a memória de algo positivo, que pode ser retornado cedo ou tarde para o consumidor, seja em forma de capital econômico ou simbólico<sup>7</sup>.

A sociedade neoliberal produz o sujeito como construtor do seu mérito e seu demérito pessoal, portanto, recorrer a personalidades famosas como sujeitos da enunciação, como faz a Yázigi, possui a especificidade de atestar, por meio dos seus lugares de saber e poder, uma verdade para o sujeito consumidor aprendiz de língua: da eficácia daquele produto que está sendo vendido. A escolha desses famosos pela empresa, no entanto, produz sentidos que vão além de usar quaisquer celebridades para legitimar o enunciado, pois mesmo que qualquer famoso carregue em si a propriedade de ativar a memória do sucesso (já que saíram do tão fracassado anonimato), Márcio Garcia e DJ Alok são conhecidos internacionalmente, potencializando a memória do êxito: eles entendem tanto de sucesso quanto de inglês, sucesso e conhecimento de inglês se mesclam.

O corpo desses indivíduos funciona como suporte de um discurso que só pode existir pela sua inscrição na história: os escolhidos são brasileiros, um atuava na época, 2012, em uma produção hollywoodiana, trazendo à memória elementos oriundos de uma cultura bastante específica: a estadunidense, que está associada no imaginário brasileiro (e mundial) ao primeiro mundo, aos prazeres do sonho americano, às grandes produções cinematográficas e suas estrelas e, principalmente, a uma variedade específica e prestigiada de língua inglesa. O slogan “Quem faz inglês faz mais sucesso” atrelado à textualidade “Hollywood”, na paisagem de plano de fundo, cria os sentidos de que, não só no mundo do cinema ou na indústria cultural global, mas também em outros espaços, o sucesso está determinado pelo conhecimento do inglês e pela inscrição do sujeito na internacionalidade. Mais do que mercantilizar a língua, esses discursos reforçam a submissão do brasileiro ao estrangeiro pelas representações do saber e não saber e, assim, de poder. Nas propagandas analisadas por Marques (2014) e também por Carmagnani (2001), coloca-se o aprendiz brasileiro que não sabe falar inglês num patamar de inferioridade frente ao nativo, sendo ridicularizado ou enfrentando situações desastrosas. Esse discurso encontra sua condição de existência no fato de o Brasil ter sido durante muito tempo “dependente econômica e politicamente de países mais desenvolvidos, com destaque para os Estados Unidos” (Carmagnani, 2001, p. 116).

A mesma empresa, Yázigi, 10 anos depois, usa o mesmo recurso do famoso, agora do DJ Alok, para atestar uma verdade para o sujeito brasileiro: para ter sucesso não basta falar português, mas deve-se falar inglês e é por meio desse saber que os sujeitos poderão alcançar cargos profissionais em empresas multinacionais, instituições globais ou quaisquer outros cargos que simbolizem sucesso profissional no mundo empresarial ou artístico. O

---

<sup>7</sup> Sobre os tipos de capitais ver Bourdieu (2000).

ator e o DJ estão ocupando o lugar de símbolos de sujeitos detentores de poder em relação ao interlocutor do anúncio, pois: a) não são anônimos e b) (porque) já dominam o inglês, ao contrário dos interlocutores; c) já atingiram um patamar de sucesso; d) esse sucesso não se faz somente no Brasil, mas internacionalmente e e) por isso, ocupam também um lugar privilegiado na relação de poder até mesmo entre os famosos brasileiros. Assim, o sujeito da enunciação é um brasileiro provido de saber (o conhecimento do inglês) e poder, que legitima a verdade: é necessário saber inglês para ser bem-sucedido e aqueles que se recusam a enunciar e agir sob essa verdade, escolhem, por sua conta e risco, o anonimato, conseguindo ou não um espaço no mercado, sendo o sucesso de âmbito nacional de menor prestígio.

Há ainda outro enunciado produzindo e reproduzindo uma memória nessas propagandas: o sujeito brasileiro aprendiz de LE deve ser jovem, assim como os candidatos às vagas de emprego: quanto mais cedo se decidir pelo caminho do êxito profissional (e, portanto, não optar pelo fracasso), mais rápido terá a oportunidade de usufruir desse sucesso, a exemplo dos famosos brasileiros, jovens, que conseguiram alcançar esse mundo de felicidade. Essas propagandas, como todo discurso publicitário, usam o apelo emocional para estimular “nos sujeitos a transformação de necessidades ‘individuais’ em desenhos que nos possibilitam participar de um grupo – aquele a que pertencemos ou aquele que desejamos pertencer” (Carmagnani, 2001, p. 115). A autora ainda cita Baudrillard, em sua reflexão sobre o paradoxo da publicidade de criar essa identidade grupal e ao mesmo tempo, ser capaz de provocar no sujeito um sentido de distinção individual por consumir determinado produto. Segundo o autor, a mensagem publicitária visa despertar um “sentimento de solidariedade e segurança originário do fato de se pertencer a um grupo, falar uma mesma linguagem, participar de [...] necessidades comuns, possuir certos objetos, adotar determinados comportamentos” (Baudrillard, 1973 apud Carmagnani, 2001, p. 117). Nesse sentido, também concordamos com Andrade e Pereira (2014), que “a propaganda constrói identidades desejáveis, valorizadas, que são o produto da compra. A propaganda eficaz não seria a que vende o produto em si, mas a que vende o ato de transformação que idealmente se daria a partir da compra dele” (Andrade; Pereira, 2014, p. 35).

Por se tratar de um discurso de âmbito publicitário, devemos pontuar que o sujeito enunciativo busca materializar verdades de necessidade do produto que visa vender ao corpo social. Essas verdades se apoiam na memória discursiva que fabrica um consenso que vai sendo assimilado e que interfere nas subjetividades dos sujeitos aprendizes de LE. Nesse sentido, Marques (2014) informa a importância das escolas de idiomas como formadoras de sujeitos aprendizes no Brasil, que possuíam, até à época da conclusão de sua pesquisa, em 2013, 5.102 unidades, sendo que grande parte delas foram estabelecidas no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Concordamos com o autor - e também sendo coerentes com a linha de raciocínio que estamos desenvolvendo - que a expansão das franquias de cursos de línguas

não se deu ao acaso (...) o ensino público, desde sua instituição, sempre enfrentou deficiências e problemas gravíssimos [de políticas de sucateamento], gerindo o discurso, ainda muito atual, de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola pública. A expansão no setor privado certamente foi impulsionada por esses fatores. De tal sorte, o instituto particular “preenche” uma lacuna social, e torna-se responsável e legitimado pelo ensino eficaz da LE. Seria, portanto, o lugar exclusivo onde o aprendiz realmente desenvolveria a habilidade oral de modo eficiente, alcançando a almejada fluência (Marques, 2014, p.108-109).

Podemos notar que as propagandas mais recentes apresentam a repetição dos enunciados, sob a mesma formação discursiva neoliberal, porém com algumas estratégias de enunciação diferentes, atualizadas segundo as transformações históricas. A propaganda do CNA, de 2022, apresenta Gil do Vigor (ex-BBB) como garoto propaganda, mesclando algumas expressões em inglês, com seus bordões característicos, como “Brazilll”, “vigore seu inglês”, “let’s go, minha gente” etc. A história de superação do economista Gil foi amplamente explorada pelos meios de entretenimento e se tornou bastante conhecida dos brasileiros. O economista, vindo de uma família humilde, conseguiu uma proeza que poucos brasileiros conseguem: enfrentar as dificuldades financeiras e dar continuidade nos estudos, inclusive cursando doutorado nos Estados Unidos; além disso, Gil saiu do anonimato e frequenta os mesmos espaços que artistas e *influencers* famosos. Constatamos aqui a mesma estratégia de responsabilização dos indivíduos e a ideia de que a qualificação por meio dos estudos é requisito para a mobilidade social e êxito profissional, como vínhamos discutindo, mas agora o exemplo é concreto e comprovável: a história de Gil é real, embora não se enfatize que a fama e o dinheiro tenham vindo com o programa televisivo e não com o doutorado. O slogan traz o verbo “insistir” como mote, trazendo a memória discursiva da meritocracia, afinal, o sucesso vem para um grupo seletivo de “esforçados”, que não desistem dos seus sonhos.

Encontramos, porém, nas propagandas mais recentes, um enunciado que vem desestabilizar os sentidos até então cristalizados pelas franquias de escolas de idioma: os jovens felizes em busca de sucesso, que precisam investir em seu futuro (a ideia de futuro é bastante forte nas propagandas de escolas de idiomas), com o desejo de se tornarem **fluentes** no idioma, dá lugar ao jovem **influyente**: a um sujeito mais ativo nas mudanças do mundo (e não só naquele relacionado ao mercado de trabalho), que possui o desejo de ter mais voz, de ser notado: “Não é apenas sobre aprender outro idioma, mas sim sobre realmente ser um cidadão do mundo em inglês, sendo um jovem que participa e influencia nas mudanças do mundo”, apropriando-se das pautas da juventude como agentes de mudança - como diz o diretor de marketing da campanha.

Encontramos ecos, nesse enunciado, de uma formação discursiva que tenta se afastar da imagem do *homo economicus*, na medida em que não enfatiza o sucesso a partir do trabalho ou estudo como o centro da vida do sujeito, mas sua postura ativa no mundo,

seu poder de ação e de transformação ao influenciar pessoas e “defender causas, opinar, ser ouvido”. Claramente o alvo da campanha é a geração z, que se identifica com a cultura dos digitais *influencers*, fonte de informação e de padrão de comportamento.

Há também uma tentativa de desestabilização do corpo como enunciado: a campanha não tem como protagonista um jovem branco, como as outras propagandas, mas aposta na diversidade: vemos mais mulheres e outras cores de peles.

Essa quebra no padrão enunciativo, no entanto, coloca em evidência como o neoliberalismo é eficiente em cooptar pautas e símbolos, se apropriando de imagens e de discursos em consonância com as mudanças sociais. O mercado se utiliza da ordem discursiva da “diversidade”, da necessidade de mudanças sociais, embora não sejam claras quais e como seriam elas, mas não escapa de uma formação discursiva neoliberal: a individualidade, o sucesso, o desejo de ver e ser visto, a superficialidade com a qual opinamos e consumimos ideias e coisas, agora no ritmo das redes sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as propagandas de escolas de idiomas veiculadas pela mídia, por volta da última década (nosso recorte abarcou o intervalo de 2009 a 2022), podemos concordar com Rosa (2003) em seu argumento de que “a mídia ‘fecha’, direciona os sentidos e, na medida em que faz isso, ela ‘controla’ a história discursivamente” (p. 66).

Assim, podemos concluir que essas propagandas fixam o cuidado de si a partir do ethos do *homo economicus*, por meio de diferentes enunciados que se guiam por estratégias de subjetivação neoliberal.

A formação discursiva neoliberal perpassa as propagandas das três empresas escolhidas como recorte de análise deste trabalho, no intervalo de mais ou menos uma década, dialogando também com outras formações, de acordo com as transformações materiais e históricas da nossa sociedade. Vimos, por exemplo, que enquanto as propagandas de 2009, 2011 e 2012 se apoiavam em uma forte ordem discursiva de “investimento” para o “sucesso” para o mercado de trabalho, as propagandas mais recentes mobilizam enunciados pertencentes, simultaneamente, a outras formações discursivas, mais aderentes ao principal público ao qual as propagandas se dirigem: a “geração z”. Assim, os enunciados constroem um sujeito ligado às pautas da diversidade racial, sexual e de gênero; preocupado em não mais ser um sujeito que possui status de empregabilidade no mercado de trabalho, mas um agente de transformação social, podendo ter a sua voz ouvida, inclusive em outros idiomas; o sujeito que quer aprender inglês é também o sujeito que quer influenciar, que busca fazer a diferença no mundo, em vários aspectos da vida, em um mundo carente de transformações.

Embora apresente heterogeneidade, as estratégias discursivas das propagandas continuam a ecoar a formação discursiva neoliberal. Uma dessas estratégias consiste

em mobilizar a memória discursiva de que os serviços públicos não funcionam, para oferecer um serviço privado em seu lugar. Assim, seja por meio do silenciamento sobre o ensino de LE da escola, seja por meio de críticas mais explícitas a ela, são produzidos enunciados que direcionam os sentidos sobre a LE: o seu estudo – principalmente o do inglês - é indispensável, é sinônimo instantâneo de sucesso, mas esse conhecimento não é ‘aprendível’ fora das escolas de idiomas, o que as tornam imprescindíveis também.

Além dessa estratégia da privatização do saber, as propagandas produzem e reproduzem uma forma de sujeição e de controle também compatível com os ideais neoliberais: a ideia do investimento em si mesmo já é uma prática atrativa em uma sociedade que estabelece a vida do *homo economicus* como um cuidado de si. Partindo dessa lógica de que o “homem é o empresário de si mesmo” (López-Ruiz, 2007), há a premissa de que os sujeitos devem sempre estar se qualificando, e caso ele se exclua dessa prática, ou enuncie a partir de uma outra formação discursiva, será o único responsável pelo seu próprio fracasso profissional. Pois, quando o discurso publicitário discursiviza um modo de ser sujeito aprendiz de línguas, um sujeito bem-sucedido no mercado profissional, também está, por meio do silenciamento, ou da chacota, traçando os lugares para aqueles que serão mal sucedidos na profissão (e na vida).

Portanto, os enunciados que analisamos, que ressaltam o valor do inglês como um ganho no mercado linguístico, seja de exercício de poder, status, reconhecimento etc., também criam uma rede de apoio aos enunciados que materializam a defesa da ideia de meritocracia e da necessidade do investimento em si mesmo, com base na suposta liberdade individual de escolha e na sua responsabilidade por elas.

Também vimos a insistência em um enunciado que cria uma relação imaginária entre educação e empregabilidade, assim como há uma relação imaginária entre o conhecimento de LEs e empregabilidade. E mesmo que se essa equação fosse verdadeira, dessa lógica estariam excluídos aqueles que não podem pagar pelos cursos livres de idiomas, já que grande parte das escolas regulares, de ensino público, em todas as disciplinas, é proposital e sistematicamente precarizado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição. Bauru: Canal 6, 2007.

ANDRADE, D. P. Economização, Valores Morais e Democracia. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. 1ed. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 67-76.

ANDRADE, M. R.M. de; PEREIRA, N. C. Quem pode aprender inglês? A construção da identidade de aprendizes em propagandas de cursos de idiomas no Brasil. **Revista Virtual de Letras**, v. 06, n.01, 2014. Disponível em <http://www.revlet.com.br/artigos/214.pdf>. Acesso em 12 jun. 2018.

ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho**. v.I. São Paulo: Boitempo, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social". In: \_\_\_\_\_. **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbo: Desclée de Brouwer, 2000. pp. 131-164.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso do Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. Lisboa, n.19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Grall, 1985.

CARMAGNANI, A. M.G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In. CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (orgs). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001, pp. 111-134.

CHAVES, I. V. **A imperatividade no discurso da propaganda**: argumentação, estruturação e funcionalidade. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás. 2013.

DELEUZE, G. Controle e devir. In. \_\_\_\_\_. **Conversações** (1972-1990). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 209-218.

GADELHA, S. Do "culto" à língua: uma análise da polêmica do livro didático por uma vida melhor. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

GALLO, S. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In.: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (org). **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

LIMA, D. C. de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 216 p.

LÓPEZ-RUIZ, O. ¿Somos todos capitalistas? **Nueva Sociedad**. n. 202, 2006.

MARQUES, W. **Análise do discurso publicitário de curso de idiomas**: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

RAGO, M. (In)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

RESENDE, H. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In. \_\_\_\_\_. (org). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar aeducação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

ROSA, M. A. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In.: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (org). **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996,p. 167-188.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault** – a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

**CAROLINA MOYA FIORELLI:** Possui graduação em Letras, com habilitação em Português/Inglês (2012) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É mestra (2017) e doutora (2022) pelo Programa de de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr-UNESP). Tem experiência na área de ensino de Inglês para Fins Específicos e Acadêmicos, formação de professores de língua estrangeira e Ensino de Português Língua Estrangeira e de Acolhimento. Atualmente trabalha como professora substituta no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campos do Jordão), na área de Linguagens. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO).

**CINTHIA YURI GALELLI:** Possui graduação em Letras com habilitação em Português/ Espanhol (2009) e Francês (2018) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É mestra (2015) e doutora (2019) pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr-UNESP) Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas estrangeiras, interculturalidade, análise do discurso e políticas linguísticas. Atualmente é docente EBTT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO).

**FERNANDA MARIA MACAHIBA MASSAGARDI:** Docente - Universidade Federal do Tocantins. Pós-doutora em Artes (Instituto de Artes - Unicamp) “Memorial dos sentidos em crônicas e arte”, uma investigação voltada à memória social da terceira idade. Doutorado direto em Psicologia Educacional (Faculdade de Educação Unicamp). Pós-graduada em Gastronomia criativa e autoral (PUC-RS). Graduação em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora/colaboradora do curso de graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (2014-2018). Autora do material de Artes do programa PEQ do Governo do Estado de São Paulo. Possui curso de extensão universitária em Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem experiência na área de artes, literatura e contadores de histórias, com ênfase em arte/educação. Prêmio de mérito científico pelo desenvolvimento da pesquisa: O ensino da matemática através da Arte (Faculdade de Educação - Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Estética CNPq 2014-2016. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO).

**KARIN CLAUDIA NIN BRAUER:** Possui graduação em Letras Português/ Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (1998) e em Espanhol pela Universidade Metodista (2018). É especialista em Inglês pelo Centro Universitário Franciscano, mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2009) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) PUC-SP (2015). Realizou Pós- doutorado na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)

PUC-SP (2021). Trabalhou como professora conteudista na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), na produção de textos para cursos EAD; ministrou aulas na Universidade Paulista (UNIP) no curso de pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura, também nos cursos de extensão da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e na Faculdade de Tecnologia (FATEC). Atualmente leciona no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). É membro do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa - GPeAHFC ([www.gpeahfc.pro.br](http://www.gpeahfc.pro.br)), cadastrado no Diretório CNPq; e é líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP) cadastrado no Diretório CNPq. Revisora de periódicos e revistas acadêmicas. É parecerista da Sinergia, revista científica do IFSP.

**MAXIMINA MARIA FREIRE:** Possui graduação em Letras (Português - Inglês) e em Pedagogia; mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação, pelo Ontario Institute for Studies In Education, da University of Toronto. É Professor Assistente Doutor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Lingüística Aplicada, Educação, Tecnologia Educacional e Educação a Distância, Complexidade e Transdisciplinaridade, atuando em docência, pesquisa, extensão e orientação, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores em/para contextos presenciais, híbridos, remotos e digitais; planejamento, implementação e avaliação de interfaces digitais e ambientes digitais de ensino-aprendizagem; tecnologia educacional; CALL; CMC; educação a distância; design educacional complexo, abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa de pesquisa; ensino-aprendizagem de idiomas; complexidade e transdisciplinaridade, transmídia e transletramento. É líder do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade ([www.gpeahfc.com](http://www.gpeahfc.com)), cadastrado no Diretório CNPq, desde 2010. É membro do Comitê Científico do Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin.

**ROBSON BATISTA DOS SANTOS HASMANN:** É licenciado em Letras Português / Espanhol - Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (2002) e em Inglês pela Universidade da Cidade de São Paulo (2021). Possui, pela Universidade de Taubaté (UNITAU) especialização em Literatura (2004) e em Leitura e produção de texto (2009). Em 2010, especializou-se também em Espanhol Língua Estrangeira: Metodologia de Ensino de Espanhol, pela Universidade de Brasília (UnB). É mestre e doutor em Letras pelo programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo. É professor de Espanhol do Instituto Federal, campus Campos do Jordão. É membro do grupo de pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO).

**VIVIANE DINÊS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO:** Graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU); especialista em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos e mestra em Linguística Aplicada por essa mesma instituição. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Université de Lille, na França. É professora efetiva no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no campus de Campos do Jordão. Atua como membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), no campus de Arraial do Cabo. Ministra disciplinas na Educação Básica, Técnica e Superior. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO) e participa dos grupos: Formação de Educadores (IFSP-CJO) e Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-MG). Interessa-se por questões de formação docente e de ensino-aprendizagem de língua materna, desenvolvendo estudos ancorados na Análise do Discurso Francesa em diálogos com o Círculo de Bakhtin. Também se interessa por discussões sobre interseccionalidade, na perspectiva de uma educação emancipatória.

**VALMIR LUIS SALDANHA DA SILVA:** Tem graduação e bacharelado em Letras Português - Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2013, especialização MBA em Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Rondônia, IFRO, 2023, especialização em “Innovation in Teaching” pela Laspau | Harvard (EUA), 2021, mestrado em Estudos Literários pela UNESP (2016) e doutorado em Estudos Literários pela UNESP, 2023. Foi selecionado como um dos pesquisadores da Escola de Ciência Avançada da Fapesp/USP, em 2023, para discutir o tema “Modernismo: Disputas em torno do moderno e de projetos de nação”. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de São Paulo, IFSP. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, antropologia literária, literatura negra, identidade e educação em direitos humanos. É integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO).

# Linguagem, Literatura e Educação:

## Discursos e Complexidade

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# Linguagem, Literatura e Educação:

## Discursos e Complexidade

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)