

Diálogos e desafios na pesquisa em Linguística Aplicada

Ruberval Franco Maciel

Valdir Silva

Sérgio Ifa

Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Nataniel dos Santos Gomes

(orgs.)



Diálogos e desafios na pesquisa em Linguística Aplicada

Ruberval Franco Maciel

Valdir Silva

Sérgio Ifa

Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Nataniel dos Santos Gomes

(orgs.)


Diálogos
TUTÓIA-MA, 2024

| EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

| CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do Espirito Santo (UFAL)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Lauro Gomes (UPF)

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Miguel Ysrael Ramírez Sánchez (México)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Rosangela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Copyright © Editora Diálogos - Alguns direitos reservados
Copyrights do texto © 2024 Autores e Autoras



Esta obra está sob [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Este livro pode ser baixado, compartilhado e reproduzido desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Capa: Geison Araujo / Adobe Stock
Diagramação: Editora Diálogos
Revisão: Autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diálogos e desafios na pesquisa em linguística aplicada [livro eletrônico]
/ organização Ruberval Franco Maciel...[et al.]. --Tutóia, MA : Editora
Diálogos, 2024. 268 p.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Valdir Silva, Sérgio Ifa, Elizangela Patrícia
Moreira da Costa, Nataniel dos Santos Gomes.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89932-87-1

1. Linguística aplicada 2. Linguística - Pesquisa I. Maciel, Ruberval
Franco. II. Silva, Valdir.III. Ifa, Sérgio. IV. Costa, Elizangela Patrícia
Moreira da. V. Gomes, Nataniel dos Santos.

3-179844

CDD-418


Diálogos

contato@editoradialogos.com
www.editoradialogos.com



Dedicatória



Dedicamos este livro ao saudoso Prof. Dr. Valdir Silva (*in memoriam*), um dos idealizadores e organizadores deste projeto, que não chegou a vislumbrar o resultado que, hoje, apresentamos.

Valdir deixou a sua marca e o seu legado em tudo o que se propôs a realizar na vida e na academia. Nesta última, como professor credenciado da Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato

Grosso, sempre esteve atento aos professores da Educação Básica de ensino. Nada lhe dava maior alegria e satisfação do que selecionar seus pupilos nas bancas examinadoras. O que o encantava na pesquisa era dar a esses professores a oportunidade de uma formação *stricto sensu* de qualidade. Sim, transformar a realidade da sala de aula e das escolas era o que o movia em todas as suas transgressões na pesquisa. Podemos dizer que ele foi a tradução viva do exercício e da prática de uma Linguística Aplicada “in-disciplinar”, pois via os fenômenos da língua e das práticas da linguagem na teia complexa da vida como ela é, ou seja, em total coerência com a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

O professor partiu, mas não sem antes deixar sua marca impressa na universidade, em seus discípulos (orientandos/as), na linha de pesquisa que incansavelmente lutou para criar “Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem” e que ajudou a consolidar.

Este livro é resultado do trabalho que desenvolvemos, enquanto instituição, na linha de pesquisa de uma universidade do Centro-Oeste do país, em articulação com outras instituições (UEMS/UFAL). Ele divulga parte dos resultados que desenvolvemos nessa trajetória e consolida um sonho que era dele e nosso.

A você, companheiro afetuoso, de luta, projetos e de linha de pesquisa, dedicamos todo o nosso amor, afeto e reconhecimento por ter sido esse elo que nos uniu, estimulou e encorajou para que chegássemos a este resultado. Embora não esteja presente fisicamente, toda a sua energia criadora se encontra aqui.

Sumário

Apresentação.....	9
--------------------------	----------

Capítulo 1

Ampliação de visões e reconhecimento: reinterpretando um curso de língua inglesa sob um viés crítico	14
---	-----------

Benyelton Miguel dos Santos

Sérgio Ifa

Capítulo 2

A Proposta da base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a percepção de professores de inglês sobre sua formação: uma análise crítica do presente e futuro do ensino de inglês no Brasil	40
--	-----------

Carmem Zirr Artuzo

Barbara Cristina Gallardo

Valdir Silva

Capítulo 3

Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos?.....	73
---	-----------

Sérgio Ifa

Capítulo 4

Devires Guarani e Kaiowa: processos de (des)construir sentidos	94
---	-----------

Adilson Crepalde

Daniel Abrão

Ruberval Franco Maciel

Capítulo 5

Para além dos limites visíveis do texto: proposta dialógica de leitura118

Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Capítulo 6

**Rastreando as práticas de ensino de uma professora de língua portuguesa:
uma análise sob à luz da teoria ator-rede159**

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

Valdir Silva

Capítulo 7

**A educação de Surdos nos documentos oficiais: um direito linguístico e
social.....185**

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Alan Silus

Capítulo 8

**A presença do elemento religioso na semiosfera de “Demolidor, a queda
de Murdock” 215**

Fernando Glória Caminada Sabra

Nataniel dos Santos Gomes

Sobre os autores e autoras.....260

Índice remissivo.....266

Apresentação

Este livro é resultado dos profícuos diálogos realizados entre pesquisadores de três instituições públicas de ensino, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os autores reunidos, nesta obra, além da experiência construída pela vivência na sala de aula (em diferentes níveis de ensino), e pelo lugar que ocupam na academia, também se propõem ao desafio de buscarem o enfrentamento de questões teórico-metodológicas sobre a língua e a linguagem e a observação e análise dos fenômenos linguísticos em contextos situados de uso e práticas de interação social.

O primeiro texto, intitulado “Ampliação de visões e reconhecimento: reinterpretando um curso de língua inglesa sob um viés crítico”, de Benyelson Miguel dos Santos e Sérgio Ifa, é um trabalho colaborativo revisitando dados, reinterpretando, negociando sentidos e refletindo sobre eles, dentro de infinitas possibilidades para compreender as situações vividas do curso *Transgressive English, a Gamified Experience*, planejado para que os participantes pudessem refletir, desenvolver criticidade e postura de justiça social ao experienciar momentos de ensino-aprendizagem gamificado, em língua inglesa, em situações cotidianas.

No capítulo “A proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a percepção de professores de inglês sobre sua formação: uma análise crítica do pre-

sente e futuro do ensino de inglês no Brasil”, Carmem Zirr Artuzo, Barbara Cristina Gallardo e Valdir Silva apresentam uma análise da proposta da Base Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP, 2018), criada em um curto espaço de tempo, para atender as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores apontam a disparidade entre esse documento e os objetivos e discussões presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) e destacam que o discurso da BNCFP é perigoso porque apresenta uma relação simplista entre o sucesso da aprendizagem e o desempenho do professor. Essa premissa ecoa nas vozes dos professores de inglês, conforme destacadas nos relatos apresentados no estudo.

Sérgio Ifa apresenta o terceiro texto “Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos?”, que surgiu a partir da participação do autor em uma mesa-redonda, na USP, em 2016, para celebrar o Centro de Línguas, sua importância e suas ações para a comunidade universitária. Antes de todo o desmantelamento do direito à educação que aconteceu por ações de redução ou cortes de verbas para as atividades da universidade públicas brasileiras. Embora tenham se passado alguns anos, o contexto brasileiro ainda é desigual e injusto, tornando a internacionalização ainda mais complicada que à época da conferência.

O quarto texto, “Devires Guarani e Kaiowa: processos de (des) construir sentidos”, de Adilson Crepalde, Daniel Abrão e Ruberval Franco Maciel, promove diálogos a partir da heterogeneidade de três vozes acerca do processo de construção de sentido, com ênfase na cultura Guarani Kaiowá. Os três olhares situados são tentativas de esboço para um espaço *trans* complexo para o qual eles entendem que não se-

ria possível categorias cartesianas de classificação ou descrições a partir de uma lógica linear. O contexto da cultura Guarani Kaiowá desafia a rever visões de construções de sentidos a partir de olhares situados a partir de perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais, bem como de vozes pertencentes à própria cultura local em questão.

Já o quinto texto, de Elizangela Patrícia Moreira da Costa, “Para além dos limites visíveis do texto: proposta dialógica de leitura” lança luz à problemática do ensino-aprendizagem da leitura e da formação do leitor crítico, a partir da proposição de uma atividade dialógica de leitura de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual. A proposta destina-se a docentes da educação básica brasileira (anos finais), está fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), e é apresentada não como uma receita a ser seguida, mas como possibilidade de potencialização das aulas de leitura que tomam esse tipo especial de texto como objeto de análise/leitura, levando em consideração sua forma de constituição e as complexas capacidades envolvidas em sua compreensão. A proposta apresentada pela autora pretende auxiliar o/a professor/a de língua materna a refletir sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvendo sua capacidade autoral, articulando em seu planejamento os objetivos de aprendizagem, as capacidades leitoras a serem desenvolvidas, articuladas aos modos de elaboração de questionamentos sobre o texto em estudo.

O sexto texto, intitulado “Rastreamento das práticas de ensino de uma professora de língua portuguesa: uma análise sob a luz da Teoria Ator-rede”, de autoria de Adson Luan Duarte Vilasboas Seba e Valdir Silva, aborda como as tecnologias digitais estão cada vez mais integradas nas práticas sociais, incluindo as práticas de ensino, provo-

cando mudanças profundas nas paisagens comunicativas. Essas transformações se intensificaram com a implementação do Ensino Remoto e Emergencial, em resposta à Pandemia da Covid-19. Nesse contexto, os autores têm como objetivo compreender as dinâmicas de auto-organização e adaptação de uma professora de Língua Portuguesa do Estado de Mato Grosso em suas abordagens de ensino mediadas por tecnologias digitais. Para alcançar esse objetivo, o estudo adotou uma abordagem metodológica exploratória de natureza quali-quantitativa, fundamentada na Cartografia de Controvérsias. A investigação foi embasada na Teoria Ator-rede e em pesquisas relacionadas à linguagem, tecnologias e ensino. Apesar de representar uma discussão preliminar extraída de uma tese de doutorado em andamento, os dados coletados indicam que os elementos não-humanos possuem potencial agenciativo e são capazes de dinamizar redes, gerar ações, atribuir significados e facilitar processos de aprendizagem.

Em seguida, temos o texto “A educação de surdos nos documentos oficiais: um direito linguístico e social”, de Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Alan Silus, em que os autores observam que as políticas de educação especial e inclusiva e também na educação bilíngue vêm se aprimorando ao longo dos anos, no sentido de oferecer ensino de qualidade a todos, considerando as necessidades específicas de cada aluno. Eles destacam que o movimento a favor da educação bilíngue para os alunos surdos tem obtido conquistas importantes no âmbito legal e no reconhecimento da necessidade de mudanças no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino das escolas regulares para torná-las efetivamente inclusivas. Mas, ainda são insuficientes para a efetiva inclusão escolar.

Por fim, Fernando Glória Caminada Sabra e Nataniel dos Santos Gomes, no texto “A presença do elemento religioso na semiosfera de Demolidor, a queda de Murdock” discutem como os quadrinhos são parte integrante da cultura pop e de massa e refletem em suas várias interfaces elementos constituintes da cultura humana, dentre elas a religião. Frank Miller ao reelaborar o personagem, criado por Stan Lee, em *Demolidor: A queda de Murdock*, torna o defensor de Hell’s Kitchen um católico romano que pode ser identificado na simbologia cristã em seus diversos signos culturais. Os conhecidos personagens dos diversos arcos narrativos da arte sequencial possuem suas crenças e religiões das mais diversas matizes de maneira secundária, mas em *Born Again* (título original), a religião se constitui em elemento fundamental para a estruturação do arco narrativo e sua significação. Os autores tecem observações sobre o elemento religioso ao analisá-los a partir da semiótica da cultura de Iúri Lotman, permitindo novas significações considerando as suas relações modelizantes despertadas pela memória cultural.

Aproveite a leitura!
Os organizadores

Capítulo 1

Ampliação de visões e reconhecimento: reinterpretando um curso de língua inglesa sob um viés crítico

Benyelton Miguel dos Santos
Sérgio Iffa

Introdução

Em nossa era pós-moderna, vemos que a educação ocupa um papel significativo em relação a forma que pensamos nossa vivência. Com o advento da mercantilização do ensino, testemunhamos um potencial desvirtuamento pedagógico (Franco, 2020, p. 424), isto é, a visão de que o ensino deve meramente atender aos interesses do capital, numa experiência pedagógica desprovida da construção de criticidade e cidadania. Essa educação bancária (Freire, 2004) tolhe a individualidade do aprendiz e compromete a construção de uma sociedade livre de opressão e injustiça. No sentido de resistir a esse paradigma, o ensino e construção de uma postura crítica nos alunos, em especial os de línguas adicionais (nosso foco), torna-se uma perspectiva epistemológica relevante e urgente.

Consideramos o termo *crítico* na acepção de Monte Mór (2013), que define como um estado de percepção aguçada do indivíduo em relação ao ambiente que ele vivencia. Nessa concepção, o *ser crítico* se atrela a um exercício de ruptura com verdades engendradas e fossilizadas nos discursos da sociedade pós-moderna. Compreendemos que *ser crítico* está relacionado a uma postura: a maneira com que enxergamos e interpretamos o mundo e como reagimos aos estímulos e situações cotidianas da vivência humana. A educação ocupa um espaço significativo nesse contexto com o objetivo de promover a percepção do mundo de forma crítica. Por meio do ensino-aprendizagem, os alunos podem construir conhecimentos e desenvolver uma visão crítico-reflexiva de suas realidades. Nesse âmbito, acreditamos que cursos e

currículos podem ser pensados em perspectivas pedagógicas críticas. Neste trabalho, interpretamos dados de um curso de inglês como língua adicional cujos componentes foram: perspectiva crítica, justiça social e letramento crítico.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma releitura (uma outra interpretação) do curso¹ “*Transgressive English, a Gamified Experience*” (Inglês Transgressivo, uma Experiência Gamificada) que foi planejado para que os participantes pudessem refletir, desenvolver criticidade e postura de justiça social ao experienciar² momentos de ensino-aprendizagem gamificado, em língua inglesa, em situações cotidianas.

Ao revisitar o curso por meio de várias leituras e releituras dos dados coletados, estabelecemos que iríamos, para este manuscrito, ter os seguintes focos:

1. identificar a importância do trabalho em língua inglesa na perspectiva do letramento crítico;
2. refletir sobre a importância do processo de revisitação e reinterpretação de dados de pesquisa.

Para o trabalho de reinterpretação, embasamos este manuscrito em teorias da criticidade, no seu entendimento como postura: o

1 Este curso foi objeto de investigação na dissertação de mestrado de um dos autores, Benyelton Miguel dos Santos.

2 Utilizamos o termo no sentido de vivenciar momentos que mudam a percepção de mundo do indivíduo de alguma maneira. Entendemos que essa palavra não foi dicionarizada para a língua portuguesa, entretanto as usamos aqui para demarcar que verbos como “vivenciar” não contemplam a maneira. O ato de vivenciar está atrelado a viver uma dada situação, afetando-se por ela. Vemos “experienciar” como algo além, isto é, não só viver algum momento e ser afetado por ele, mas também entender como aquele momento pode proporcionar reflexões únicas, que potencialmente poderão mudar nossa percepção de mundo.

Letramento Crítico (Lankshear; Knobel, 1998; Janks, 2010, 2013; Monte-Mór, 2013), doravante LC.

1 Aportes teóricos

Compreendemos a perspectiva do Letramento Crítico, neste trabalho, como aliado à Pedagogia da Justiça Social (PJS) uma vez que esta se baseia em princípios e práticas voltadas a identificar e combater a opressão e a promover justiça social (Adams, 2016, p. 27). Adams (2016) diz que:

[a] prioridade dos educadores da Justiça Social é afirmar, modelar, e manter ambientes de aprendizagem socialmente justos para todos os participantes, e por este modelar, oferecer esperança de que relações equitáveis e estruturas sociais podem ser alcançadas na ampla sociedade. Dessa forma, as escolhas pedagógicas que fazemos como educadores da Justiça Social são tão importantes quanto o conteúdo que ensinamos, de forma que *o quê* nossos participantes estão aprendendo e *como* estão aprendendo sejam congruentes (Adams, 2016, p. 27).³

Sob esta ótica, o educador pode promover um ambiente em sala de aula voltado para problematizar e buscar soluções para os sistemas de opressão e as injustiças percebidas e identificadas na sociedade. Consideramos a propriedade dialógica, interacional e ideológica da língua (Bakhtin, 2006) para nos auxiliar na condução do “como”

3 No original: “The priority of social justice educators is to affirm, model, and sustain socially just learning environments for all participants, and by so modeling, to offer hope that equitable relations and social structures can be achieved in the broader society. Thus, the pedagogical choices we make as social justice educators are as important as the content we teach, so that what participants are learning and how they are learning are congruent; (Adams, 2016, p. 27).”

proposto por Adams (2016). Além disso, adotamos o ensino voltado para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas durante as aulas temáticas.

Hytten e Bettez (2011, p. 16-17) sugerem alguns assuntos para serem trabalhados em sala de aula, tais como: feminismo, teoria *queer*, sistemas de opressão, liberdade, direitos humanos, globalização e racismo, por exemplo, porque ainda constituem problemáticas de opressão inerente à qualquer sociedade pós-moderna. Salientamos que a PJS se orienta pela visão freiriana de conscientização. Para promovê-la, acreditamos no desenvolvimento da criticidade, o que abordaremos a seguir.

1.1 Postura como atributo do Letramento Crítico

Concordamos com Lankshear & Knobel (1998) em sua concepção de Letramento crítico quando esclarecem que:

Letramento crítico é um compromisso discursivo, uma forma de vida, um jeito de ser no mundo. Sendo assim, as práticas dessa perspectiva clamam a teorizar o mundo e sua relação com a língua/textos/inscrição/letramentos: a desenvolver um entendimento do mundo social como um local irregular, a tornar-se consciente de como a língua e seus falantes são levados a criar, manter ou desafiar esse local e as representações que o sustentam. O local, é claro, não é estático, mas está sempre em processo de construção e reconstrução, (...) (Lankshear e Knobel, 1998 p. 8).⁴

4 No original: "Critical literacy is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world. Hence, practices of critical literacy are a call to theorizing the world and language/texts/inscription/literacy in relation to the world: to developing an understanding of the social world as an "uneven playing field", and becoming aware of how language and language users are implicated in creating, maintaining or challenging

Comprometer-se discursivamente, portanto, exige postura crítica do indivíduo para questionar as representações da realidade e do mundo, tão conflituosas e irregulares em que vivemos. Para promoção da criticidade, Janks (2014) oferece uma perspectiva pautada por quatro pilares interdependentes entre si: *Poder, Acesso, Diversidade e (re)Design*.

Poder, está relacionado à questão da *Dominação* porque os discursos, nas relações interpessoais humanas, operam de forma a manter ou reproduzir discursos de poder, favorecendo a dominação de um grupo social sobre outro(s) (Janks, 2010, p. 23). A autora alerta sobre a importância de perceber, identificar e combater o poder opressivo quando, por exemplo, notamos que, nas relações interpessoais entre indivíduos pós-modernos, a reprodução de discursos de forma não-crítica pode contribuir para o firmamento de aceitação das situações de injustiça social, afetando principalmente minorias marginalizadas (Janks, 2014, p. 5).

No esforço de combater injustiças sociais, entendemos que trabalhar o pilar *Diversidade* é fundamental porque precisamos evidenciar, argumentar, confirmar que nossa sociedade é constituída de diferentes comunidades, pautadas por diferentes maneiras de entender o *ser humano* de acordo com as tradições socioculturais específicas e únicas de cada grupo, de ver e agir no mundo. Diante da rica diversidade em que vivemos, a sala de aula, considerada como um microcosmo, também é permeada por essa diversidade que se dá no âmbito da raça, gênero, sexualidade, etnia, religião, poder econômico, e é influenciada pelas diferentes histórias de vida de cada um (Janks, 2010, p. 122).

this playing field and the representations that support it. The field, of course, is not static, but always in the process of being made and remade, (...).

Ao buscar justiça social, entendemos que há a necessidade do reconhecimento das pluralidades existenciais das comunidades. Dar visibilidade a todas as comunidades e seus representantes vivos é uma primeira tarefa, necessária e urgente. Negar isso seria um trabalho de manutenção das relações opressoras existentes na nossa sociedade há muito tempo.

O terceiro pilar importante para o LC é *Acesso*. Ao identificarmos e conscientizarmos os estudantes de que há discursos, modos de viver, educação, sociedade, dentre outros aspectos essenciais na vida de qualquer cidadão, que são mais valorizados e, portanto, privilegiados do que outros. Conscientizá-los de que há pessoas e classes sociais que têm acesso ao que é mais prestigiado na sociedade e que o acesso é determinante para separar quem é privilegiado e quem não é. Lidar com esse pilar é questionar, por exemplo: Quem tem acesso a patamares eficientes de educação? Como oportunizamos a manifestação de vozes silenciadas e marginalizadas? (Janks, 2014, p. 7), quem tem acesso ao sotaque que melhor representa o Brasil? qual classe chega (tem acesso) mais facilmente ao ensino superior? Por que o rap não é estudado oficialmente como expressão da cultura popular? Tais questionamentos podem trazer pensamentos sobre como a educação pode ser usada tanto para incluir grupos de pessoas, quanto para cercear e marginalizar esses mesmos grupos. Se nosso objetivo é promover justiça social, é preciso articular, na nossa compreensão, a visão de que a educação, mais especificamente, o que e como fazemos em sala de aula, pode não apenas conscientizar os alunos sobre questões de acesso, mas também pode incluir grupos, isto é, possibilitar acesso aos estudos considerados privilegiados ou requintados na/pela sociedade.

(Re)Design é um processo de transformação, advindo da desconstrução de sentidos e práticas da nossa vivência (Janks, 2014, p. 8). Nesse âmbito, desconstruir é uma parte do processo de *Redesign*. É quando há rupturas nas visões que construímos sobre o mundo e as coisas. A partir delas, é possível iniciar a transformação de sentidos. Concordamos com Janks quando defende que esse processo é como um ciclo no qual construímos sentido das coisas que vivenciamos no mundo baseado em quem somos, onde estamos posicionados e como posicionamos os outros. Redesign requer conflitos de ideias, estranhamento e inquietação, para que possamos provocar uma tomada de consciência que desestabilize (alguns) conceitos que tínhamos como verdadeiros. O estranhamento pode nos levar a desconstruir as visões que tínhamos e (re)construir outras para ampliarmos sentidos e compreensões das novas experiências: “Em uma perspectiva do letramento crítico, cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo onde o poder não é usado para desempoderar os outros” (Janks, 2014, p. 10)⁵. Isso evidencia como as questões que se referem aos pilares são cruciais para tentarmos construir um mundo melhor, com menos opressão, mas com Justiça Social.

Todos os aportes teóricos discutidos brevemente aqui embasam a pesquisa referenciada neste trabalho. Na próxima seção, detalhamos os aspectos metodológicos da investigação, a pesquisa qualitativa escolhida, os participantes, o local da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

5 No original: “From a critical literacy perspective, each redesign should contribute to creating a world where power is not used to disempower others (...)”

2 Metodologia

Atuando como professores e pesquisadores na área da Linguística Aplicada, mais especificamente na Linguística Aplicada Crítica, definida por Pennycook (2006) como:

... uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos em vez de como um método, (...) prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. (...) gera algo que é muito mais dinâmico (Pennycook, 2006, p. 82).

Sob esse viés de transgredir, transpassar o conhecido e problematizar as questões de língua e linguagem identificadas no curso, a pesquisa de Mestrado foi desenvolvida sob as orientações da autoetnografia (Adams, Jones, Ellis, 2015).

No entanto, para atender o foco deste manuscrito, entendemos que revisitar os dados remete à ideia de mutabilidade da interpretação, o que, na nossa compreensão, é totalmente possível já que um novo olhar, abastecido de vivências outras e de leituras teóricas outras, pode propicia compreensões outras diante da mesma experiência vivida em um tempo passado. Seguimos, portanto, sob o mesmo paradigma interpretativista (Moita Lopes, 1994) e centrado sob uma abordagem qualitativa (Chizzotti, 2003).

2.1 O curso “Transgressive English: a gamified experience”

A pesquisa foi realizada no projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE-UFAL) situada no campus A. C. Simões, em Maceió - Alagoas. O CCC conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) na UFAL. O objetivo do projeto CCC é a formação cidadã crítica-reflexiva de graduandos da UFAL, por meio do ensino de línguas adicionais (inglês, espanhol, francês), Libras e também português como língua materna para fins específicos. Aliado a isso, o projeto também visou contribuir com a formação crítico-reflexiva dos professores em formação inicial (PFI). Os PFI podem ser graduandos das licenciaturas em letras: Espanhol, Francês, Inglês, Libras ou Português. O projeto teve seu início em 2009, elaborado e coordenado por um dos autores deste trabalho, Prof. Dr. Sérgio Ifa. Atualmente, contamos com o professor. Benyelton, como vice-coordenador, motivo de orgulho pois o mesmo foi, durante a sua graduação, um dos pfi do CCC.

O curso investigado *Transgressive English: A Gamified Experience* foi cuidadosamente planejado pela Pedagogia para Justiça Social (Adams, 2016; Hytten; Bettez, 2011) e pela perspectiva do Letramento Crítico (Lankshear; Knobel, 1998; Janks, 2010, 2013; Monte-Mór, 2013). Por conta de experiências anteriores bem sucedidas com gamificação (Kapp, 2013; Burke, 2014), desafiamos-nos (Benyelton, como professor do curso e Sérgio, como orientador) a trabalhar o conteúdo gamificado em língua inglesa embasados nas teorias citadas sob um viés da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva defendida por Pennycook (2006).

O curso iniciou, em abril de 2017, após aprovação pelo comitê de ética e pesquisa da UFAL – parecer nº 34095114.3.0000.5013. Começou com quinze (15) participantes, mas só treze (13) concluíram as 32 horas de curso, no final de agosto de 2017. A seguir, apresentamos os participantes com os nomes que escolheram e as principais características que revelaram. Todos autorizaram o uso de seus nomes e dados quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 1 – Perfil dos alunos do TransEng

Nome	Situação acadêmica	Características
Carlos	Pós-graduando em Tradução de Inglês	Bem humorado e ativo. Tinha o inglês avançado e afirmava que era difícil falar sobre temas polêmicos, porém, necessário.
Crissu	Graduando em Psicologia	Muito extrovertido e comunicativo. Inglês avançado e afirmava gostar muito de debater em sala de aula, principalmente temas como sexualidade e gênero.
Ju	Graduanda em Letras Inglês	Extrovertida e comunicativa. Foi PFI no projeto CCC. Trabalhava com Letramento Crítico e via a sala de aula como um local fundamental para a formação cidadã
Karlinha	Graduanda em Farmácia na UFAL	Extrovertida e bem humorada. Inglês Intermediário-Avançado e afirmava que a sala de aula era um local para desenvolver criticidade.

Rinka	Graduanda em Letras-Inglês na UFAL, graduada em Análise de Sistemas CESMAC-AL	Comunicativa e participativa. Foi PFI no CCC por 2 anos. Também trabalhava com LC e entende a sala de aula como local para se trabalhar essa postura crítico-reflexiva.
Wesley	Graduando em Letras-Inglês	Extrovertido e com um humor ácido. Foi PFI do CCC por 3 anos e meio. Trabalhava com Letramento Crítico e achava importante ter essa postura em sala de aula.

Fonte: acervo da pesquisa.

As aulas eram voltadas para alunos de nível intermediário e intermediário superior. Os temas trabalhados foram: (1) Opressão e Censura; (2) Violência e Execução; (3) Liberdade; (4) Papéis de gênero; (5) Conflito; (6) Justiça Social. Os conteúdos abordados foram trabalhados em algumas aulas que contemplavam aspectos linguístico-discursivos, habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Mais especificamente, podemos destacar algumas micro-habilidades de compreensão e produção oral e escrita que foram trabalhadas no curso, tais como: *expressing opinion, identifying underlying causes, organizing an argument, distinguishing fact from opinion, paraphrasing, detecting and interpreting intonation in oral speech, Listening for main ideas, identifying the author's purpose, determining main ideas and supporting details*.

Para a coleta de dados, diversos instrumentos foram utilizados no decorrer da pesquisa de mestrado realizada: Gravações das aulas, entrevistas, planos de aula, produções dos alunos e depoimentos dos

alunos. Para este trabalho, revisitamos gravações de momentos significativos das aulas. As aulas ocorriam em língua inglesa e os excertos interpretados foram traduzidos pelo professor-pesquisador do curso.

3 Interpretação dos dados

Os excertos selecionados da experiência do *TransEng.* para interpretação dos dados apontam para 3 reflexões que se complementam:

- (1) a importância do trabalho crítico no ensino-aprendizagem de línguas. Na subseção “um ambiente de questionamento e reconstrução”, interpretamos trechos em que a conversa com os alunos foi sobre violência e conflito.
- (2) a relevância das aulas como ambiente de desconstrução de preconceitos pode ser verificada na subseção “homens não devem ser carinhosos” cujo tema trazido para a sala de aula foi sobre demonstração de afeto.
- (3) o valor do professor questionador para promoção de criticidade pode ser encontrado na subseção “criticidade e reposicionamento” quando alunos e professor conversavam sobre o tema opressão e ditadura.

3.1 Um ambiente de questionamento e reconstrução

A microcena 1 abaixo refere-se a um momento de uma aula temática sobre Violência e Conflito em que alunos foram convidados para atuarem como atores das cenas relatadas anteriormente a essa

microcena. Portanto, de meros espectadores, quando ouviam os relatos dos colegas, os alunos, desta vez, tiveram que se posicionar como protagonistas.

Promover o deslocamento de olhar dos alunos de plateia a atores fez com que assumissem o lugar de outra pessoa.

1. Beny: – O que aconteceria, numa dessas situações que vocês contaram, se vocês estivessem com uma arma?
2. Wesley⁶: - Acho que eu o mataria. (...) Eu acho que eu não pensaria, eu agiria.
3. Crissu: - Eu apenas o ameaçaria. Não acho que eu teria coragem de matar alguém. (...) Eu faria alguma coisa, mas não fatal.
4. Beny: - Se o assaltante dissesse ‘passe-me seu celular ou eu atiro em você’, qual seria a reação proporcional para isso?
5. Wesley: - (nesse caso) É ele ou eu. Eu tenho que escolher algo, e eu escolho a mim.
6. Crissu: - (em resposta para Wesley Eu preferiria que ninguém morresse...
7. Wesley: - (para Crissu) Eu não estou julgando, eu só estou dizendo que é minha vida....
8. Crissu: - (para Wesley) Eu sei (...) Se sua vida está em perigo e você tem uma maneira de se proteger, você deve usá-la! (Microcena 1 – gravação 5, 43min45seg, 23 de maio, 2017).

Wesley (2), se tivesse uma arma de fogo em mãos, usaria-a para matar e Crissu (3), para ameaçá-lo. Ambos mantiveram suas visões, mesmo após Beny pressioná-los a tomar uma decisão (4) pois, para Wesley (5), é foi uma escolha. No entanto, Crissu (8) pareceu compreender a visão de Wesley caso a situação chegasse a um extremo, entre

6 Os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelos mesmos quando do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

viver ou morrer. Em suas falas, não houve abertura para outras visões sobre o uso da arma de fogo. Isso pareceu ter encaminhado para um próximo questionamento:

9. Beny: - É possível usar a arma sem matar o outro?

10. Carlos: - Sim, atirando na perna... ou nas duas.

11. Crissu: - (...) Mas se alguém escolhesse matar (o assaltante), eu não iria julgar porque a pessoa está apenas reagindo. A pessoa não sabe se o ladrão vai só ameaçar ou vai matá-la. Tudo que você faz tem consequências, é uma escolha.

12. Ju: - A reação deve ser proporcional ao que ladrão fizer. (Microcena 1 – gravação 5, 44min21seg, 23 de maio, 2017)

Quando perguntado se a não letalidade é uma impossibilidade no uso da arma de fogo, entendemos a intenção de Beny em romper com a visão dicotômica que havia sido apresentada pelos alunos até então. A provocação gerou um breve silêncio de Wesley e Crissu. Carlos (10) tomou a iniciativa e respondeu que era possível a não letalidade se atingisse um órgão não vital do bandido. Ju (12) entendeu que a reação da vítima devia ser equivalente à ação do bandido. Diante desse apontamento de Ju, Wesley reconstruiu sua resposta (5) ao dizer que não seria mais uma reação impensada. Quando exposto ao primeiro questionamento (1), ele teria respondido que reagiria sem pensar (2). Entendemos que ele percebeu que houve poder de escolha dele naquela situação. Em suas duas falas, ele parece estar ciente das responsabilidades que determinada escolha acarreta.

Em aulas com esse tipo de tema, que lida com articulações de poder e racionalidades advindas do senso comum, é preciso que o ambiente da classe seja adequado para possibilitar que o professor e

alunos estejam engajados em fazer questionamentos que contribuam com o processo de *design* e *redesign* dos alunos (Janks, 2010).

3.2 Homens não podem ser carinhosos

Na microcena 2, há uma discussão sobre homens e mulheres expressando afeto a partir do compartilhamento de uma experiência pessoal do aluno Crissu. Os alunos discutiam sexismo e as diferenças de tratamento que mulheres e homens recebem:

1. Crissu: – Quando eu estava na escola, uns anos atrás. Eu lembro de um amigo meu. Porque eu era, e ainda sou, ainda sou alguém que ama abraçar todo mundo, tocar todo mundo. (...) Alguns meninos da minha sala disseram que eu era muito gay porque eu era carinhoso (...) que eu deveria parar, porque as pessoas estavam começando a me olhar feio.

2. Beny: (...) A ação de ser carinhoso é algo negativo?

[vários alunos falam que não]

3. [Ju fala em meio as outros]: Homens não podem mostrar emoção (para o senso comum)

4. Karlinha: É algo bom.

5. Beny: – (...) Alguém pode ser carinhoso sem ser algo negativo?

[vários alunos falam sim]

6. Beny: – Quem?

[Alunos respondem ‘mulheres’]

7. Beny: – Por que os homens ‘não podem’ ser carinhosos e as mulheres ‘podem’?

8. Karlinha: – A sociedade diz que não pode, não é igual o tratamento

9. Carlos: – É desigual (o tratamento) até nisso. (Microcena 2 - Aula 3 - 00h55min - 9 de maio, 2017).

Crissu (1) denunciou um tratamento diferente que recebeu dos colegas. Denunciou uma concepção sexista, construída em sociedade há muito tempo. Como ele não agia conforme o esperado para um homem, seus colegas de escola disseram que ele deveria mudar de comportamento. A fala de Crissu oportunizou Karlinha (7) e Carlos (8) confirmarem essa desigualdade de tratamento. É importante para que a sala de aula seja um espaço que instigue os alunos a compartilharem experiências de vida e, em seguida, exercitarem as habilidades crítico-reflexivas. A microcena revela como os alunos foram construídos sócio historicamente e a necessidade de que comportamentos (como esses) precisam ser, na nossa visão, trabalhados em sala de aula para questionamento sob diferentes olhares e reconstruídos. A problematização sempre se faz necessária para o combate às visões preconceituosas que nesse mundo pós-moderno não se justificam.

Nesse sentido, já mais perto do final daquela aula, enquanto Crissu e Ju faziam uma atividade escrita, eles continuavam conversando sobre o tema, e desta vez reforçando a necessidade de a sociedade aceitar a demonstração de carinho por parte dos homens.

10. Crissu: – (...) Hoje, eu tento não me reprimir, mas na escola não dava. Não era normal ter menino carinhoso. Tinham que normalizar isso.

11. Ju: – (...) É... hoje em dia ainda não é normal, seria bom acostumar as pessoas a terem (talvez tenha querido dizer ‘aceitar’) garotos que mostram emoções. (Microcena 3 - Aula 3 - 01h12min - 9 de maio, 2017)

Na continuidade, Ju (12) e Crissu reforçaram a importância de ser carinhoso, independente do gênero (12) e a importância da educação (12 e 14) para construção de uma sociedade justa, respeitosa e plural. -

12. Ju: – (...) tinha que ensinar em casa, na escola... pras crianças mesmo... que mostrar carinho é pra meninos e meninas.

13. Crissu: – (...) Eu pensava que era heterossexual, quando faziam piada sobre mim (acerca do comportamento carinhoso) eu fiquei desconfortável (...) depois eu falei com meus amigos e me aceitei, mas eu não sou gay só por ser carinhoso (...)

[várias conversas simultâneas]

14. Crissu – (...) Falar com a família, com amigos sobre esses comportamentos positivos, de afeto, é bom para evitar as piadinhas, agressões. Mostrar que ser carinhoso é para todo mundo e aceitar o comportamento de quem é.

(Microcena 4 - Aula 3 - 01h17min - 9 de maio, 2017).

Para Janks (2014), uma possibilidade de procedimento com o pilar diversidade é promover reflexão, problematização e negociação de significado dos participantes para inclusão de pessoas ou grupos e suas ações, ideias e valores não valorizados ou minimizados na sociedade. Ju e Crissu negociaram significados no sentido de inclusão e, portanto, aceitação da figura do homem demonstrar afeto por meio do diálogo. Crissu mencionou que havia conversado com seus amigos posteriormente, fazendo com que ele se aceitasse e ressignificando a visão de seus colegas quanto a sua postura.

3.3 Criticidade e reposicionamento

Uma forma de trabalhar a criticidade dos alunos, em sala de aula, é através de uma postura questionadora. Uma vez que o professor aborda um tema ou uma discussão, pode-se intencionalmente provocar os aprendizes com questionamentos sobre as suas posições, a

modo que se quebre ideias engendradas, provocando, assim, negociação de significados. Isso envolve questionar ou convidar os estudantes para possibilitar que se posicionem em diferentes perspectivas.

A microcena 5 a seguir descreve um caso alinhado a essa ideia. É a conversa posterior aos alunos terem assistido a um depoimento em vídeo de uma refugiada da Coreia do Norte em que ela narra a censura e opressão que sofreu sob o regime comunista. A conversa centra-se em quem era mais livre, nós, alagoanos ou a norte coreana:

1. Wesley: – Eles (os norte coreanos) não têm liberdades.
 2. Ju: – Você acha que nossa sociedade é mesmo livre?
 3. Wesley: – Não, nós temos liberdades limitadas. Temos que pagar por muita coisa, coisa que não deveríamos pagar, e está piorando.
[alguns minutos depois]
 4. Ju: – A gente pensa que tem liberdade, mas sempre tem algum cordão nos puxando.
 5. Beny: – Por exemplo, vamos ver as coisas em perspectiva. Se vocês se compararem com a moça do vídeo antes de ela fugir (da Coreia do Norte), quem tem liberdade, vocês ou ela?
 6. Rinka: – Nós não somos livres. Ela que é mais restringida do que nós.
 7. Beny: – Então nós temos um grau de liberdade ou um grau de restrição (de liberdade)?
 8. Ju e Wesley: – Nós temos um grau de restrição...
 9. Ju: – A gente pensa que tem liberdade, mas sempre tem algum cordão nos puxando.
- (Microcena 5 – gravação 7, 72min02seg, 6 de junho, 2017).

Os alunos parecem revelar inicialmente um consenso inicial sobre a falta de liberdade da norte-coreana. Beny (5), incomodado com a atmosfera de concordância, fez o questionamento para provocar a

reflexão dos alunos sobre o que é ter liberdade. Entendemos que as perguntas 5 e 7 foram feitas precisamente no momento em que os alunos estavam verbalizando seus significados de liberdade. Na fala 8, Ju e Wesley parecem que se reposicionaram quanto à noção de liberdade que tinham nas falas 1 e 2. Fora da perspectiva, ao ver o vídeo, ambos podem ter visto a situação da refugiada como algo muito distante deles, porém, após os questionamentos de Beny, reorganizaram suas ideias quando afirmaram terem a liberdade controlada ou restringida (8). Isso pode ser corroborado por meio da microcena 6, a seguir, em que exemplificam o fato que é possível que indivíduos usem de suas liberdades para defender o cerceamento das mesmas. Isso pode ocorrer por meio da defesa de instituições políticas e sociais alinhadas a regimes de exclusão, como relataram os alunos no recorte a seguir:

10. Beny: Vocês já viram alguém lutando contra (liberdade)?

11. Wesley: No facebook. (...) Peguei um taxista querendo ditadura. Reclamando da nossa liberdade.

12. Beny: Então, vocês já viram alguém querendo que o Brasil ficasse mais parecido com isso (o regime norte-coreano)?

13. Ju: (...) Eu fiquei muito brava com um dos meus amigos porque ele postou que queria a ditadura militar de novo (...) dizendo que só bandidos foram presos. [minutos depois]. Já temos poucas liberdades, mas temos que defender, com educação... etc. (Microcena 6 – gravação 7, 86min03seg, 6 de junho, 2017).

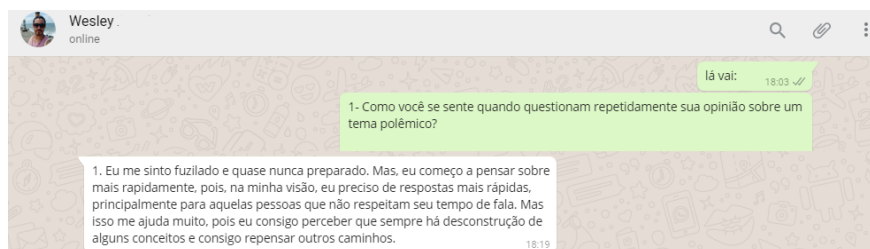
Identificamos que, mesmo tendo suas liberdades limitadas (8), elas precisam ser defendidas e discursos que atentam contra elas, precisam ser combatidos. Ju (13) menciona a educação como uma forma de manutenção das liberdades. Os momentos proporcionados pela

aula possibilitaram reflexões e busca de experiências pessoais, caracterizando como um momento de criticidade, pois aliou-se visões diferentes, negociação de significados e reposicionamento possivelmente melhor informado para o combate à restrição de liberdade.

Avaliamos os procedimentos adotados por Beny nas microcenas anteriores como uma boa alternativa para promoção da reflexão e criticidade ao exercer o papel de advogado do diabo ao ser questionador.

Compreendemos que essa postura pode até ser vista como combativa e provocadora, mas não desejada por parte de alguns educadores não-progressistas. No entanto, favoráveis à expansão de perspectivas (Monte Mór, 2010, 2011) sobre assuntos importantes da vida cotidiana, creditamos o comentário do Wesley, no final do curso, ao papel desempenhado pelo professor porque o desenvolvimento crítico foi motivado pelas indagações e provocações que recebeu.

Figura 1 – Diálogo com Wesley no Whatsapp



Fonte: acervo da pesquisa.

Sentir-se fuzilado pelos questionamentos e, às vezes, despreparado para responder às situações colocadas na aula exemplifica, na nossa visão, o desencadeamento da postura crítica discutida na seção teórica (Janks, 2014). Entendemos que é nesse espaço entre o estar preparado

e conhecedor das situações e o não-preparado que há a possibilidade maior de reconstrução de significados, pois o nunca ter pensando em algo promove abertura de olhar para locais/coisas/pessoas/situações antes não imaginadas.

Outra intervenção pontual e provocativa que o professor Benyeltton fez encontra-se na microcena 1 (em especial, nas linhas 1, 4 e 9). Sua postura questionadora confrontou o discurso do aluno com o objetivo de fazê-lo pensar, refletir (Andreotti; Warwick, 2007, p. 3) para que ele pudesse (re) articular seus posicionamentos (Janks, 2014).

Considerações finais

Gostaríamos de salientar sobre a relevância de termos revisitado e reinterpretado uma pesquisa qualitativa realizada no nível de mestrado. Acostumados estamos com os estudos qualitativos em linguística aplicada com a ênfase em interpretações dos dados são sempre sócio historicamente localizadas e nunca neutras. Ainda estamos vivendo sob o neoliberalismo e capitalismo exigindo cada vez mais produção e trabalhos individualizados, resolvemos resistir e insistir em um trabalho colaborativo que envolvia visitar dados, reinterpretá-los, negociar sentidos e refletir sobre eles. Quão diferente foi esse processo? Quão válido foi também?

Trazendo a famosa frase de Heráclito: “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras.”, podemos confirmar que, este momento pandêmico é bem diferente do vivido em

2018, a situação atual socioeconômica-política é mais triste e desalentadora que a situação de antes, e, principalmente, nós, hoje, pesquisadores, somos outros, com mais bagagem teórico-metodológica e com mais experiências de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as (re)interpretações apresentadas são mais uma possibilidade dentro de outras infinitas possíveis para compreender as situações vividas; assim, as considerações finais também são.

Acreditamos que o curso promoveu momentos muito significativos de conscientização da importância de valorizarmos os cursos de extensão e as disciplinas na graduação porque possibilitam conversar e problematizar sobre temas que fazem parte do mundo exterior à sala de aula e que, por essa razão, precisam ser incentivados, analisados, investigados e divulgados, pois estamos participando e contribuindo na formação de cidadãos. Afirmar que temas sociais urgentes e considerados transversais não fazem parte do ensino de línguas é ser favorável à manutenção das hierarquias e das classes que a perspectiva do letramento crítico tanto combate (Janks, 2014).

Na perspectiva dialógica e ideológica da língua (Bakhtin, 2006), é relevante considerar que as interações entre os indivíduos, via língua, são carregadas de complexidades envolvendo o imaginário social, as relações de poder para manutenção ou não do *status quo*. Para a língua inglesa, não seria diferente. Ao trabalhá-la com os alunos, verificamos que nas aulas de inglês houve possibilidade para contestação de paradigmas existentes e negociação de ideias e posições. Dessa forma, a aprendizagem da língua inglesa foi proporcionada ao mesmo passo que o desenvolvimento, nos alunos, de uma postura questionadora e reflexiva que não aceita discursos prontos ou sem comprovação foi

desencadeado. Assim, cremos que os alunos exercitaram a língua inglesa para potencialmente contribuir com uma sociedade voltada para a equidade.

Ao reinterpretarmos as experiências vividas no *TransEng*, acreditamos que as interações dos alunos em sala de aula promoveram a conscientização sobre a importância de questionarmos como as pessoas, as classes e os grupos sociais representam as situações e experiências cotidianas. Os alunos interagiam, pensavam em seus discursos e, quando, em confronto com o estranhamento, repensaram e, se convencidos, reformularam os posicionamentos sobre os assuntos polêmicos a que eles foram expostos. As interações que os alunos tiveram em sala de aula foram capazes de manifestar reações emocionais e significativas discussões em relação aos temas abordados. A sala de aula, vista pelos alunos como local de discussão de assuntos da Justiça Social, foi o ponto de partida e um estímulo para eles se posicionarem acerca dos temas que estudaram no curso. Consideramos, portanto, que algumas ocorrências que se manifestaram em sala de aula foram grandes oportunidades de aprendizado para todos os envolvidos.

Por fim, revisitar os dados foi de extrema relevância para reconhecer o quão valioso foi o momento vivido no curso em 2018, quando ainda pudemos oferecê-lo como curso de extensão no Projeto, pois, atualmente, em 2022, o Projeto foi descontinuado por conta dos cortes orçamentários praticados pelo Governo Federal. Reiteramos a magnitude de propiciar momentos de aprendizagem de língua inglesa e formação cidadã por intermédio de cursos de extensão para a comunidade.

Referências

ADAMS, M. Pedagogical Foundations for Social Justice Education. In: ADAMS, M. et al. (eds) **Teaching for Diversity and Social Justice**. Nova York: Routledge, 2016, p. 27 – 54.

ADAMS, T.; JONES, S.; ELLIS, C. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research**. Nova York: Oxford University Press, 2015.

ANDREOTTI, V. & WARWICK, p. **Engaging students with controversial issues through a dialogue based approach**. 2007. Disponível em: <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Post-16%20Paul%20Warwick.doc>. Acesso em: 5 maio 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. HUCITEC, 2006.

BURKE, B. **Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things**. 1ª ed. Bibliomotion, 2014.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FREIRE, p. **Educação como prática da liberdade**. 36ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, p. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HYTTEN, K.; BETTEZ, S. **Understanding Education for Social Justice**. Educational Foundations, 2011.

IFA, S. A formação inicial de professores de língua inglesa em processo de letramento digital e a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. In: ZOZZOLI, M.D; SOUTO, M. **Sala de aula e questões contemporâneas**. EDUFAL, 2015. p. 215 – 244.

JANKS, H. **Literacy and power**. London and New York: Routledge, 2010.

JANKS, H. **Doing Critical Literacy: texts and activities for students and teachers**. New York and London: Routledge, 2014.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice**, San Francisco: John Wiley & Sons. 2013.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. **Critical literacies and new technologies**. Paper presented at the American Education Research Association convention in San Diego, CA. 1998

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

MONTE MÓR, Walkyria, 2010. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras, **Revista Letras e Letras**. v. 26. N. 2. P. 469 – 476. 2010. Disponível em: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>. Acesso em: 2 out. 2020.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V.A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. M. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 1ª edição. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 31-59, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84. 2006.

Capítulo 2

A Proposta da base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a percepção de professores de inglês sobre sua formação: uma análise crítica do presente e futuro do ensino de inglês no Brasil

*Carmem Zirr Artuzo
Barbara Cristina Gallardo
Valdir Silva*

Introdução

A princípio, a notícia da (re)elaboração de orientações nacionais que tratam da formação de professores parece positiva, pois, na atual fase da globalização, presume-se que vai dialogar com a dinâmica espaço temporal impressa nas práticas digitais cotidianas, explorar as *affordances* das plataformas digitais, revisar metodologias de ensino e aprendizado e, diante das necessidades urgentes dos diversos contextos deste vasto país, entender como professores atuantes e em formação estão lidando com essas mudanças. Assim, é pertinente que sejam repensadas e organizadas, a partir das novas demandas e necessidades da sociedade, com vistas as suas especificadas locais e, ao mesmo tempo, atentando-se à posição do sujeito em formação, em uma perspectiva local e global.

É, também, coerente que tal (re)organização caminhe em um contínuo, ou seja, a partir do que já se tem projetado por profissionais pesquisadores da educação; ao longo do processo de elaboração de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. No Brasil, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado na Conferência Nacional de Educação (Conae) estabeleceu para o período 2014-2024, 20 metas para a educação, dentre elas, estratégias que visam a valorização do profissional da educação. Entretanto, o documento que analisamos neste artigo, a Base Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP, 2018), sugere alterações nas diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores que, segundo nossa compreensão, não estão alinhadas aos objetivos e

estrutura dos documentos que compõem, até então, o PNE. É esse desalinhamento que discutimos neste artigo, especificamente referente à formação do professor de língua estrangeira.

A BNCFP foi criada em 2018, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018) que tem como objetivo guiar o ensino fundamental e médio, a partir de 2021 (ensino fundamental) e 2022 (ensino médio)¹. Entretanto, no início de 2019, o MEC suspendeu a tramitação da BNCFP no CNE. Mesmo após essa suspensão, entendemos que é relevante discutir o conteúdo deste documento, uma vez que, segundo determina o CNE, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (CNE, 2017, p. 21).

Tendo em vista a nova estrutura e objetivos da base para a formação escolar, a BNCC estipula diretrizes para a formação de professores, com o objetivo de alinhar políticas e ações, “em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais (...)” (CNE, 2017, p. 8).

A partir dessas considerações, nos concentramos neste artigo, na desarticulação da BNCFP com documentos anteriores que tratam da avaliação da competência dos professores; no destaque dado aos resultados de testes realizados por professores em formação em outros países; no apagamento das condições de formação inicial e continuada de professores, no Brasil; a ausência de investigação ou menção às

1 Esse calendário sofreu alteração devido à pandemia do Covid-19 que assolou o Brasil e o mundo, e interrompeu as aulas presenciais na maioria das escolas, desde março de 2020 e que continua, no ano de 2021, até a data de finalização deste artigo.

necessidades locais de um país imenso e com tamanha diversidade de contextos; a relação que estabelece entre a competência do professor e as avaliações de desempenho; a ausência da voz dos professores e agentes da educação na elaboração da proposta.

Entendemos que as alterações propostas na BNCFP desvalorizam o professor, na medida em que o define como um produtor de resultados, sem estabelecer bases para alcançá-los. Nesse sentido, estimula a competição entre os pares, em uma lógica neoliberal que impõe modelos desiguais de participação social. As avaliações internacionais, por exemplo, são valorizadas na BNCFP como indicativos de uma formação de professores bem-sucedida. Não é nossa intenção criticar a previsão de avaliações voltadas para professores formados e em formação, mas destacar no documento, as justificativas para essa escolha, as condições em que este documento foi elaborado, e, nesse sentido, pontos que são silenciados e que são realçados. Para contrastar a realidade imaginada no documento com a realidade de professores recém-formados de um contexto específico, apresentamos, na seção final deste artigo, os relatos de seis estagiários, sobre suas experiências no estágio. Utilizamos os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) segundo Fairclough (1992, 2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) para explorar fatores que apontam para a lógica simplista do documento que resume e atrela competência e/a desempenho. Escolhemos a abordagem da ACD por ser uma teoria “envolvida em debates e controvérsias sociais que enfatizam certas características da vida social como problema” (Fairclough, 2003).

Uma vez que somos professoras formadoras de professores de inglês, a escolha do *corpus* se deu pela compreensão de que somos tam-

bém responsáveis pelo estudo de caminhos viáveis de formação na área de língua inglesa no Brasil, tendo em vista nossa experiência, a experiência dos professores em formação, suas motivações e angústias em resposta aos caminhos sugeridos pelos documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Na próxima seção, apresentamos brevemente os pressupostos da ACD e da LSF, que é a teoria linguística utilizada na abordagem da organização do texto. Em seguida, destacamos as características da BNCC, que exigiram a construção de uma BNCFP. A análise dos dados é a seção que consolida a discussão proposta neste artigo, no destaque das práticas social e discursiva no documento, e textual, no documento e nos relatos dos participantes. Nas considerações finais, ponderamos sobre as necessidades da formação do professor de inglês na atualidade, tendo em vista o contexto local dos professores e as *affordances* disponíveis para a sua formação em detrimento do foco no desempenho sem uma estratégia de formação condizente com a realidade e sem investimentos em Cursos e programas de formação inicial e continuada no Brasil.

1 Contribuições da Teoria da Análise Crítica do Discurso

A ACD é uma teoria elaborada na relação entre a linguística e as ciências sociais, e ao mesmo tempo, um método de análise descritivo, interpretativo e explicativo. Está atenta às constantes transformações sociais e aos discursos que tanto constituem essas transformações, quanto são constituídos por elas. Para a análise, interconecta três di-

mensões: a prática social (atuação dos textos na estrutura social), a prática discursiva (leitura e interpretação) a prática textual (léxico e estrutura do texto) (Meurer, 2005). É uma teoria e um método pertinente para esta análise, pois advoga que as identidades são construídas na linguagem, e assim, indivíduos e grupos utilizam o discurso para determinar modelos preconcebidos de identidade, religião, nação, posturas, etc., e, no caso deste estudo, a lógica da formação de formadores, e, assim, pôr em xeque estudos de necessidades e possibilidades locais e nacionais.

Na primeira parte da análise, nos concentramos na dimensão da prática social, na qual destacamos a ideologia que perpassa o texto da BNCFP e tece uma lógica iluminista à formação de professores. Na prática discursiva, registramos as vozes presentes no documento, o objetivo da escolha dessas vozes e as posições de leitura oferecidas aos leitores. Sob a dimensão da prática textual, destacamos as escolhas lexicais recorrentes na BNCFP e, em outro *corpus*, nos relatos de seis professores em formação, sobre suas experiências na fase de regência, a fim de contrapor os objetivos do documento e as necessidades locais, em nosso contexto de professores em formação. Tais relatos nos motivaram a realizar este estudo.

2 Análise de Discurso Crítica (ADC)

Advinda da Linguística Crítica (LC), a abordagem transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica (ADC) é desenvolvida a nível nacional e internacional, com o objetivo de apresentar um tratamento

diversificado da linguagem contemporânea, tida como um processo e produto social. É uma teoria e um método ao mesmo tempo, podendo descrever, interpretar e explicar práticas sociais por meio da linguagem em diferentes contextos, com o propósito de “[...] desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso” (Teo, 2000, p. 57).

Segundo Magalhães (2005, p. 03), “Considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais, que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos”. Enquanto a ADC estuda práticas sociais mais amplas, como racismo, identidades, exclusão social, violência, discriminação, entre outras, a LC apenas criou um método de análise de pequenos textos.

Nesse sentido, Magalhães (2005, p. 07) afirma que:

A dimensão crítica relaciona a ADC com uma preocupação explícita com o exercício do poder nas relações sociais, o que inclui as relações de gênero e classe social, como também as relações entre as raças e as etnias. A ADC atualmente se refere à abordagem da lingüística adotada por estudiosos que tomam o texto como unidade básica do discurso e da comunicação e que se voltam para a análise das relações de luta e conflito social.

Conforme o excerto acima, a abordagem da ADC trata das relações de poder, abarcando lutas e conflitos sociais. Fairclough (1992) propõe em um quadro tridimensional: prática social, prática discursiva e texto. Trata-se de um método de análise que oferece um escopo amplo para observação e destaque dos sentidos impressos no texto, materializados no discurso. A partir desse quadro, apresenta uma

abordagem para a investigação da mudança ou não mudança discursiva relacionada às práticas sociais e culturais. Nesse sentido, estabelece o equilíbrio entre a análise textual e teoria social, pontuando a importância de analisar as amostras de fala e texto inseridas no seu contexto de produção, considerando as relações de poder político-ideológicas implícitas, presentes nas práticas sociais.

Fairclough (2001) afirma que a linguagem que ele toma como objeto de seu estudo, a qual define por ‘discurso’, é no sentido da língua em uso, como Saussure compreendia a *parole*, ou seja, o desempenho da fala. O referido autor cita nessa definição Saussure (1959), que considerava a fala como algo não acessível ao estudo sistemático, devido ao fato de ser individual. Ao contrário de Saussure, Fairclough (2001) concebe a linguagem como forma de prática social, não simplesmente como um sistema de regras abstrato, considerando o processo de comunicação consoante à Bakhtin, que argumenta que discursos interiores são influenciados por aspectos sociais.

Nesse sentido, conforme Fairclough (2001), o discurso passa a ser um modo de representação e de ação, pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo, e principalmente sobre os outros. Também implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo a estrutura social uma condição e um efeito do discurso. Por outro lado, o discurso é construído de acordo com todos os níveis da estrutura, por meio de normas ou convenções específicas, socialmente estabelecidas por eles e do contexto social em que é gerado. Para o autor:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também

relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo de significado (Fairclough, 2001, p. 91).

De acordo com o autor, existem três aspectos dos efeitos de construção do discurso: 1- o discurso contribui para a construção das ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeitos’, para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’; 2- o discurso contribui na construção das relações sociais; 3- o discurso contribui para construir sistemas de conhecimento e crença. Tais efeitos correspondem a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem no discurso, como a ‘identitária’, que se relaciona aos modos através dos quais se estabelecem as relações sociais no discurso; a ‘relacional’, que se refere a como são representadas e negociadas as relações de sentido entre os participantes do discurso e a ‘ideacional’, aos modos pelos quais o texto significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

Segundo Fairclough (2001), a constituição discursiva da sociedade acontece por meio de uma prática social, consolidada em estruturas sociais, materiais e concretas. Não surge de ideias soltas, mas de conceitos reais, como práticas, relações e identidades constituídas no discurso e reificadas em instituições e práticas. Os efeitos que constituem o discurso atuam simultaneamente com outras práticas, ao passo que o trabalho constitutivo do discurso acontece nas restrições da determinação dialética do discurso, pelas estruturas sociais e no interior de relações e lutas de poder particulares. Por isso, as práticas políticas e ideológicas são interligadas, pois o exercício do poder gera o significado da ideologia, utilizando-se de convenções e as práticas discursivas

naturalizam essas relações de poder e ideologias particulares. Para o autor, a prática discursiva constitui-se de forma convencional e criativa: contribui para transformar ou reproduzir a sociedade por meio da construção e reconstrução das identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças. Ao propor uma teoria social do discurso, Fairclough (2001) vai além da análise da materialidade linguística, com intuito de compreender os elementos ocultos dos discursos, desvelando as relações de poder e, a partir daí, propõe uma análise dos discursos que possibilitem uma mudança social.

A prática discursiva leva em conta os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, considerando que a natureza desses processos pode variar de acordo com os diferentes tipos de discurso e fatores sociais. Tais processos são sociais e por isso referem-se aos ambientes econômicos, políticos e institucionais, onde o discurso é criado. O autor busca explicar os modos de organização e interpretação textual, a partir de uma abordagem ampla de como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, simultaneamente, explicitando a natureza da prática social em conexão com as estruturas e as lutas sociais. Para Fairclough (2001, p. 100), na análise do discurso existem três indispensáveis tradições analíticas textuais:

A tradição de análise textual e linguística detalhada na linguística, (denominada ‘descrição’) *a tradição macrosociológica* de análise da prática social em relação às estruturas sociais e *a tradição interpretativa* ou *microsociológica* de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (denominadas ‘interpretações’). (Grifos nossos).

Na tradição interpretativa, o autor procura entender como os membros das comunidades sociais criam seus mundos, com suas práticas inconscientemente moldadas por relações, estruturas e práticas sociais, nas quais estão envolvidos. Fairclough advoga que esses membros podem transformar as estruturas, lutas e relações sociais e se posicionarem política e ideologicamente, mesmo sendo suas ações heterogêneas, contraditórias e contestadas em lutas de cunho discursivo.

Consoante a Fairclough (2001, p. 102), ao considerar os aspectos linguísticos de um texto, é necessário se referir à produção e a interpretação textual, sendo que todo tipo de aspecto textual é dotado de algum significado na análise do discurso, que faz uso de várias técnicas de análise. Além do conhecimento em linguística, o analista deve ter uma noção de sociologia, psicologia e política, pois a análise do discurso é uma ciência multidisciplinar.

Segundo Fairclough (2001, p. 103), é inconcebível separar as questões de significado e forma na análise textual, bem como é necessário fazer distinção entre o significado potencial, construído pela prática social passada e a interpretação de um texto que pode ser aberto a múltiplas interpretações. Enquanto a análise textual é organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura social, a prática discursiva contém três aspectos: a força dos enunciados (promessas, pedidos, ameaças, etc.), a coerência e a intertextualidade dos textos. Para o autor, a linguagem é multifuncional por ser uma combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Ao construir suas falas o sujeito escolhe o modelo e a estrutura que determinam o significado e, assim, constrói sua identidade social, relações sociais, conhecimento e crenças. Considera ainda, que os textos apresentam

resultados diferentes em relação à natureza discursiva e extra discursiva, podendo trazer benefícios ou até mesmo sérios prejuízos para o sujeito, como por exemplo, um texto pode contribuir para alguém conseguir ou perder um emprego.

Nosso discurso é influenciado pelo contexto imediato e pelas condições sócio-históricas, sendo que podemos ressignificar as práticas sociais por sermos sujeitos ativos e em constante transformação. É um processo ininterrupto, a língua se transforma por meio do uso da linguagem, pelos discursos ou enunciados concretos, que por sua vez produzem mudanças na sociedade e as novas interações sociológicas geram novos discursos. Nessa perspectiva bakhtiniana, o sujeito constitui a linguagem ao passo que é por ela constituído.

Para o estudo da dimensão textual, Fairclough propõe a análise das escolhas lexicais, das nominalizações, do uso das vozes ativa e passiva, das mensagens em destaque e as apagadas, por meio de construção gramatical. Alinha-se aos pressupostos da Linguística Sistemico-Funcional, de Halliday (1994), já que esta concentra-se nos aspectos sociais impressos na linguagem e determinados pelo contexto. Assim, uma análise sob esse viés extrapola a explicação sobre os usos da língua - quem disse o que e quando (Hymes, 1974) – porque explora o seu sistema interno (Hasan; Perrert, 1994 *apud* Gallardo, 2013), observando as funções da linguagem nos níveis simultâneos em que ela acontece (Halliday; Matthiessen, 2004).

Apresentamos na próxima seção, a metodologia de análise que mobilizou os conceitos apresentados até aqui.

3 Metodologia

Para abordar o problema de interesse deste estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, conduzidos por um viés interpretativista. Estudamos os documentos da BNCFP, do CNE e do PLE e levantamos dados que se alinhavam e as incoerências entre eles. A escolha dos excertos desses documentos que incluímos neste estudo perpassou também pela análise dos relatos dos professores participantes. A teoria da ACD serviu de embasamento teórico para desvelar os discursos e práticas presentes nesses documentos e nos relatos dos professores, as estratégias de destaque e apagamento de situações, o viés ideológico que os embasa e que estabelece o senso comum do que é o ensino e aprendizado bem-sucedido e o que se pretende fazer da profissão de professor. Funcionando concomitantemente com as práticas social e discursiva, analisamos sob o viés da prática textual a consolidação de práticas que caminham na vertente neoliberal de educação para o professor e, em consequência, para os alunos e, também, da noção de língua como gramática.

Os participantes foram seis professores em formação que tinham acabado de realizar a etapa de regência, para a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, de um Curso de Dupla Licenciatura (Português/Inglês), em uma universidade pública no Centro-Oeste do Brasil. Nosso objetivo com esta metodologia foi o de triangular os dados dos documentos com a percepção dos professores, a fim, dentre outras coisas, de questionar a confecção de um documento nacional para a formação de professores com base em experiências e dados in-

ternacionais ao invés de pesquisas com professores brasileiros reais, que vivem as angústias de ensinar uma língua estrangeira em um país monolíngue².

4 Prática e discurso no contexto BNCFP

Partindo de uma lógica mercadológica, é possível inferir que a BNCFP está sedimentada em um viés competitivo em comparação aos índices de desempenho docente de outros países. De acordo com este documento, a área de formação inicial e continuada de professores propõe, nas entrelinhas, uma guinada de ações que vão do apagamento do processo de formação ao destaque para o produto final. Neste caminho, a responsabilidade do processo é transferida ao professor. Na perspectiva da ACD, as práticas sociais estão interconectadas, o que faz com que a mudança de uma prática provoque mudanças em cadeia. O foco nos testes, por exemplo, abre a possibilidade para o surgimento de uma série de empresas especializadas em testes de professores. O processo de formação linguística e humana é, então, naturalmente sendo apresentado em segundo plano e, assim, concebido como menos importante. Os efeitos sociocognitivos da recontextualização dos discursos para questões de ordem econômica, política e de mídia que dizem respeito à educação influenciam a construção

2 Monolíngue sob uma perspectiva que ignora as centenas de línguas indígenas faladas no Brasil, além da língua de sinais, considerada uma língua estrangeira. Nosso objetivo não é o de ignorá-las, mas o de registrar a dificuldade de se ensinar e aprender inglês no Brasil, sendo um dos motivos, conforme nos apontou este estudo, a naturalização do ensino de uma língua sem conhecê-la e a perpetuação de políticas de formação nesse sentido.

identitária de professores, conforme exploramos adiante (Van Dijk, 2001; Chouliaraki; Fairclough, 1999).

As práticas sociais estão sempre em conexão com as práticas discursivas, de modo que é impossível desconectá-las (Magalhães; Martins; Resende, 2017). Assim, Fairclough (2003) advoga que a ordem neoliberal atual que estampa as práticas sociais de diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, estão estruturadas nas ordens do discurso. Segundo este autor, “uma ordem de discurso é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros.”. O modo de organização das ordens do discurso determina os sentidos dominantes. Esses sentidos são construídos semioticamente e estão inter-relacionados. Alguns modos têm mais *status* do que outros e têm impactos específicos dependendo da posição de poder de quem os propõe. Questões hegemônicas estabelecem que os modos de organização do discurso da BNCFP, por exemplo, têm uma influência maior do que os de documentos não oficiais ou, ainda, de grupos com menor *status*. Na construção identitária de professores, o discurso da BNCFP atua na percepção dos professores sobre o que devem priorizar na sua profissão, bem como no modo que a sociedade compreende o papel do professor.

Ao mesmo tempo em que associa os testes a uma melhora na qualidade do ensino, o discurso da BNCFP reconhece problemas na valorização dos professores no Brasil. Para isso, recorre a resultados coletados por um órgão internacional: a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Instituição apresentou uma pesquisa feita em 25 países que mostra que um dos fatores mais

importantes para o sucesso no desempenho dos alunos está relacionado à qualidade do professor. Tece, desse modo, a relação entre o professor e o sucesso do aprendizado do aluno e, assim, a necessidade da aplicação de testes como parte de uma agenda globalizada. Classificamos esse movimento como típico da modernidade tardia, segundo discutem Chouliaraki e Fairclough (1999), na qual as práticas discursivas “são atraídas para novas articulações entre si e formas locais que variam de um lugar para outro e são moldadas pelas lógicas locais de práticas” (p. 94). O foco no desenvolvimento econômico de vários países tem como um de seus objetivos “promover pesquisas para melhorar políticas públicas em diversas áreas”³. As pesquisas da OCDE citadas na BNCFP funcionam como um reforço dos resultados negativos da educação no Brasil, quando comparados a outros países. Por serem parte de um documento específico, esses resultados são associados à formação de professores.

A “melhoria” que a OCDE poderia propor no contexto do documento está conectada à condição dos professores, tendo como base uma amostragem de contextos internacionais. Segundo a BNCFP, “a experiência internacional também mostra que para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e a creditação dos cursos de formação”. Sugere, dessa forma, que o sucesso está localizado no alinhamento dos referenciais aos testes em detrimento de questões mais abrangentes.

Na esteira dos resultados, a BNCFP registra algumas ações de outros países em relação à formação de professores e apresenta um breve

3 <https://blog.nubank.com.br/ocde-o-que-e/>.

histórico de formação docente no Brasil. Destaca, dentre outras ações tomadas pelo governo federal através do MEC, a criação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o único programa citado no documento que atende professores de língua estrangeira em formação. Entretanto, o modo atual de funcionamento deste programa e dos outros citados é ignorado. Por exemplo, o documento não menciona que o PIBID segue, desde 2015, sendo esvaziado com cortes que representaram mais de 50% da verba inicial prevista e que vem se estendendo de forma vertiginosa desde então. Primeiro, houve o fim de oferta de novas bolsas PIBID para as instituições de ensino, o anúncio do aumento de trabalho para professores coordenadores em relação à quantidade de bolsistas orientados e o corte do orçamento para a confecção de material didático. No início de 2016, foi anunciado pela CAPES o corte automático de bolsas de alunos que completavam 24 meses no programa. Também nesse período foi determinado o fim da prorrogação do Programa por igual período, anteriormente prevista no Regulamento do PIBID aprovado em julho de 2013. No ano de 2021, a CAPES determinou que, a cada desligamento de bolsista, não será disponibilizada uma nova bolsa. Com isso, os subprojetos em andamento tornaram-se praticamente inviáveis. Desde o início do corte de verbas, os projetos sofreram prejuízos refletidos no planejamento dos projetos locais criados pelos bolsistas dos cursos de licenciatura em conjunto com professores da escola e da universidade e que levam em conta os objetivos previstos nos PCN (1998), nas OCN (2006), nos PPP das escolas parceiras e desde 2018, na BNCC.

Esses fatos vão na contramão do discurso dos documentos, na medida em que apontam para o sucateamento de uma das bases para

o alcance do produto que promovem. O realce de alguns pontos (que, neste caso, não se sustentam na prática social) e o apagamento de outros, promovem e reforçam a responsabilidade dos professores pelo fracasso dos resultados ao mesmo tempo em que eximem o governo da responsabilidade sobre os programas esgotados de investimentos ou extintos. Ou seja, nesse caso, o sentido está funcionando a serviço do poder (Thomson, 1988).

Ainda com relação às ações que evidenciam a falta de investimentos do governo federal na formação de professores⁴ para que tenham condições de conseguirem os resultados esperados nos testes citados na BNCFP, em 2012, foi instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por meio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). A princípio, o IsF foi criado para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal e promover o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Ao longo de seu desenvolvimento, o IsF passou, também, a promover residência docente para os professores de línguas estrangeiras em formação. Em 2019, a nova gestão do MEC extinguiu o IsF, que naquele momento contava com 180 IES participantes, localizadas em todos os estados do Brasil. Nenhum novo projeto com a perspectiva do IsF foi proposto até então. No anúncio da extinção do programa, o secretário de educação superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Junior declarou que programas como o Ciências sem Fronteiras⁵, “não foram bem-sucedidos porque

4 Neste caso, professores de línguas estrangeiras.

5 A primeira proposta foi o Ciências sem Fronteiras, a segunda, Inglês sem Fronteiras e, finalmente, o Idiomas sem Fronteiras.

focaram no CPF das pessoas. Nós queremos focar no CNPJ das instituições”. Essa estratégia denuncia a guinada ideológica que coincide com o período em que o governo intensificou os cortes nos programas de educação pública no Brasil.

Thompson (1998) classifica a metáfora como um modo de operação ideológica, que, neste caso, acontece por meio de dissimulação. A fragmentação também é usada, na tentativa de legitimar o fracasso de um programa via discurso, responsabilizando o investimento feito em alunos em formação (pessoas) ao invés de instituições (coisas). A linguagem, nessa perspectiva, molda-se em torno do discurso neoliberal, que privilegia o capital em detrimento do sujeito. Os efeitos discursivos dessa ideologia moldam identidades sociais e contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 1992; 2003). Na próxima seção, apresentamos e discutimos alguns efeitos dos discursos produzidos na fase atual da globalização, por meio da análise de relatos de professores sobre sua experiência na regência de aulas de inglês.

5 Construção identitária de professores de inglês em formação

Destacamos nos excertos dos relatos a seguir, dois aspectos que sinalizam os efeitos discursivos das práticas sociais hegemônicas relacionadas à condição de professor de inglês no Brasil: a culpa que o professor sente por não ter buscado aprender o idioma, e a naturalização do ensino do estrutural da língua. Concentramo-nos nos aspectos da prática textual - vocabulário, gramática, coesão e estrutura social.

O discurso da BNCFP, a desestruturação dos programas destinados à formação de professores e também a falta deles⁶ sustentam as práticas social e discursiva da constituição dos relatos desta seção.

Os depoimentos foram coletados a partir dos relatórios do estágio, após o término da regência de aulas de inglês, exigida na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e teve como objetivo registrar a percepção dos estagiários sobre as aulas que ministraram e sobre sua atuação como professores responsáveis por uma turma. Ao analisar os excertos, mapeamos as dificuldades e os anseios dos professores em formação em relação a sua profissão.

Nos excertos 1 e 2, destacamos as conjunções concessivas (*embora*, *apesar de*) e a expressão *mesmo ... ainda* usadas por Juliene e Liliam⁷ para expressar a falta de intimidade com a língua que foram preparados para ensinar; a naturalização da relação entre ensinar uma língua de forma bem-sucedida e, ao mesmo tempo, não ser capaz de usá-la:

Excerto 01

Embora nós não podemos afirmar que sabemos a língua inglesa como deveríamos, depois de passarmos pelo curso de letras, tivemos uma excelente experiência no estágio dessa língua. Todo o processo de desenvolvimento da parte prática do estágio, proposto pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, se desenvolveu de acordo com as orientações dispensadas pela orientadora da disciplina durante a elaboração do planejamento das aulas aplicadas na escola. Portanto, o objetivo traçado foi cumprido com êxito, a partir de uma experiência um tanto tranquila e proveitosa para a prática pedagógica como aluna-estagiária, **apesar do pouco domínio** da língua alvo. (Acadêmica Juliene, semestre: 2009/01).

6 A ausência de programas específicos de formação de professores de línguas estrangeiras, por exemplo.

7 Todos os nomes mencionados na análise são fictícios, por questões éticas.

Excerto 02

A regência só vem contribuir com a nossa formação acadêmica. Foi no estágio que pude observar e refletir mais sobre a realidade no ensino de língua inglesa e pensar sobre minha preparação enquanto futura professora. É uma experiência *válida*, na qual pude mostrar em sala de aula um pouco do que aprendi enquanto acadêmica e perceber o que tenho para aprimorar no conhecimento da língua inglesa, que **mesmo depois de quatro anos na universidade ainda é básico**. (Acadêmica Lílíam, semestre: 2009/01).

Verificamos no relato de Juliene uma incoerência entre o *ensinar bem* e o *não saber a língua* em meio a declaração de que está ciente de que os estagiários *não sabem a língua como deveriam*. As conjunções concessivas utilizadas para expressar a situação indicam a noção de que tal situação, embora não seja surpreendente, não é a ideal. Os atributos que Juliene usa para descrever a experiência são *excelente, tranquila e proveitosa*, cumprida com *êxito*. No excerto 02, Lílíam considera a experiência *válida* porque pôde mostrar o que aprendeu no curso. Entretanto, esse aprendizado não estabelece uma relação entre o curso e a língua estrangeira: “depois de *passarmos* pelo curso de letras, tivemos uma *excelente experiência* no estágio”. Neste excerto, destaca-se apenas o estágio, que acontece nos últimos semestres. Estágio e língua parecem, nesse caso, ser classificados em lados opostos. No excerto 1, no entanto, Juliene registra sua compreensão de que os estagiários *não sabem a língua como deveriam*. De modo similar, Lílíam lamenta por ter somente o conhecimento *básico* da língua. O fato de não haver uma diretriz que regulamente as habilidades e competências que um professor precisa saber para ensinar uma língua estrangeira parece causar uma confusão sobre o que precisam/deveriam saber para ensinarem a língua inglesa. Entendemos que esta seja uma

demanda que pode ser construída em um documento voltado para a formação de professores. Do mesmo modo, os meios para que as metas traçadas sejam alcançadas precisam estar documentas, tanto em relação à infraestrutura quanto a investimentos, compatibilidade de horários dos professores, etc.

No excerto 03, a conjunção concessiva, *no entanto* indica uma futura tomada de ação causada pela experiência de regência na qual o conhecimento da língua parece não ter sido suficiente:

Excerto 03

Todo esse processo (de estágio) foi de grande importância e contribuiu muito para meu crescimento e desenvolvimento intelectual e profissional. Pude perceber um pouco as dificuldades ao ministrar uma aula de língua inglesa e como as inseguranças de uma professora que não é fluente na língua alvo podem ser desafiadoras. **No entanto**, meu objetivo é buscar aprender a língua inglesa, para sair do nível intermediário e ser uma futura professora da disciplina. (Acadêmica Sandra, semestre: 2009/01).

Similar aos excertos 01 e 02, Sandra não menciona as fases anteriores ao estágio como importantes no seu processo de formação. Esta participante acredita que tem nível intermediário na LI, ou seja, um nível mais alto do que o de Juliene e Liliam. Mesmo assim, as dificuldades pontuadas referem-se ao seu conhecimento da língua. A insegurança citada, em comunhão com o desenvolvimento intelectual e profissional que o estágio proporcionou a esta participante podem ter servido de motivação para traçar o objetivo de buscar o aprendizado da língua. É pertinente, também, destacar que Sandra percebeu dificuldades com a língua ao ministrá-la, o que nos faz refletir sobre as outras oportunidades que poderia ter tido de vivenciar a língua, em

espaços além dos acadêmicos e, ainda, a importância desses espaços de outras vivências que proporcionem o contato com a língua em uso. Sobre a relação entre professor e a língua que ensina, Leffa (2013, p. 03) pondera que o professor

é o único indivíduo qualificado para resolver o conflito porque habita em duas línguas, a sua e a do outro, conhecendo as duas na intimidade. Sabe por experiência que a língua não só exclui, mas também inclui; não só fere, mas também consola; não só leva à guerra como também promove a paz. Sabe disso porque não usa a língua como instrumento, mas investe-se nela como sujeito.

Tal noção de língua nem sempre coincide com a língua que deve ser verificada em testes. Essa pode perpetuar uma visão mecânica da língua. Uma visão mais ampliada de língua precisa ser parte de uma política linguística, sendo os documentos oficiais um dos instrumentos para sua construção.

Diferente dos relatos 01 a 03, João (excerto 04) não se surpreendeu com sua experiência no estágio. O não conhecimento da língua gerou sentimentos desconfortáveis durante o processo de estágio:

Excerto 04

Como seria minha primeira experiência em sala de aula, surgiram muitas ansiedades e incertezas no processo de estágio. Primeiramente, porque eu não domino o idioma a ser ensinado na **escola**. Depois de muitas discussões a respeito de práticas de ensino de língua estrangeira, de estudos que analisavam os resultados das atuais práticas nas escolas que apontavam o fracasso do produto final das aulas de inglês e pelas observações ao contexto escolar, que não favorece um contato constante com a língua alvo, a consciência dos desafios a nós, futuros professores de Língua Inglesa, já se **instalou** desde o início do processo de estágio. (Acadêmico João, semestre: 2007/02).

Não houve surpresas nem tampouco motivação na regência de João, que cumpriu esta etapa ciente de que o não conhecimento da língua causaria o desconforto relatado. Tal situação não seria exclusiva de sua experiência, uma vez que segundo este participante, os estudos na área de formação de professores e as observações das aulas que acontecem na etapa anterior à regência apontam o *fracasso do produto final das aulas de inglês*. Este fracasso é generalizado na percepção de João, sendo um dos motivos apontados, a falta de contato com a língua proporcionada na escola. Assim, o conhecimento prévio do contexto de ensino de inglês na escola básica, a falta de um contato com a língua e o não conhecimento da língua pelo professor são apontados como desafios já conhecidos mesmo antes da experiência na regência. Ou seja, a expectativa de estágio foi desmotivadora para este participante desde o início. Segundo Fairclough (1989, p. 61), a política das convenções, de como são aplicadas, está nas mãos dos detentores do poder institucional em vários níveis, tanto no sentido negativo (quais sanções são aplicadas e para quem? No caso da BNCFP, os testes para professores)⁸, quanto no sentido positivo: para o Governo⁹ e empresas que aplicam os testes.

A seguir, Carlos destaca a consciência da importância de seu papel como formador. A insegurança citada na linha 07 pode ser considerada natural de início de carreira. Na linha 11, no entanto, a insegurança está relacionada ao fato de não conhecer a língua inglesa para ensiná-la:

8 *Negativos* para professores que não conhecem a língua.

9 *Positivos* para o governo, porque não precisa investir para ter os profissionais com o perfil que desejam.

Excerto 05

O estágio de Língua Inglesa trouxe uma nova experiência repleta de conhecimento. Quando nos colocamos no lugar de professor dentro da sala de aula, a responsabilidade é enorme, porque é neste momento que observamos a importância de contribuir para uma formação de qualidade, para que possamos auxiliar na construção do conhecimento dos nossos alunos. Gostaria de evidenciar como foi importante ter este primeiro contato com os alunos, sentir um frio na barriga, **insegurança**, medo de não conseguir. Neste momento, também percebi que ser um bom professor não é fácil e, ao mesmo tempo, pude ter certeza de que preciso aprender a língua inglesa ainda, porque senti muita **insegurança** na sala de aula para ensinar uma língua que não domino. (Acadêmico Carlos, semestre: 2017/02).

Assim como nos relatos anteriores, no excerto 06, Mara percebe que o desafio de exercer sua profissão sem conhecer a língua inglesa. A etapa do estágio a fez refletir sobre os desafios e responsabilidades da profissão, bem como sobre o papel da professora como mediadora do conhecimento:

Excerto 06

Durante o período de estágio de Língua Inglesa, constatamos a importância de adotarmos uma postura profissional, verdadeiramente preocupada com o processo de ensino e aprendizagem e suas muitas facetas. Pudemos perceber que o docente deve exercer um papel de mediador entre o conhecimento e o educando, despertando sua consciência crítica. A grande questão é: **como fazer isso mesmo sem ter o conhecimento da língua inglesa?** Essa é uma das grandes barreiras encontradas por muitos de nós, futuros professores. (Acadêmica Mara, semestre: 2017/02).

Diante de tantos desafios, ela constata, por meio de uma pergunta, que a falta de conhecimento da língua inviabiliza o trabalho que é de responsabilidade do professor. Na linha 02, Mara utiliza o advérbio

de intensidade *verdadeiramente* para se referir-se à preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de inglês e, no final, classifica a falta de conhecimento da língua pelo professor como uma das *grandes* barreiras para realizar essa tarefa de forma bem-sucedida. Entendemos que essa relação feita por Mara denota a impossibilidade da realização das funções do professor de língua, sem o conhecimento dessa língua.

6 Discussão dos dados

O não conhecimento da língua foi citado pelos seis participantes e apontam para a preocupação dos futuros professores de inglês, que registraram consciência do prejuízo para sua atuação no ensino da língua. Nos excertos 01, 04 e 05, os participantes relatam a falta de *domínio* da língua inglesa. Sobre este fato, constatamos que não há, nos documentos oficiais, nenhuma referência que sinalize uma compreensão do que seja o domínio ideal de uma língua para ensiná-la, seja no nível básico ou mesmo no intermediário ou avançado. O que se prioriza são os testes, como se eles pudessem medir o conhecimento em sua totalidade e, desta forma, o domínio da língua. Entretanto, conforme explica Leffa (2013),

Aprender uma língua estrangeira não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Daí sua complexidade e dificuldade em explicá-la. O que sabemos resume-se basicamente à passagem do estranhamento para o entranhamento nesses diferentes

domínios. Sabemos que acontece, vemos acontecer em quem aprende a língua, mas não sabemos exatamente como.

A noção de domínio que circula na produção e consumo dos discursos ignora o viés subjetivo que perpassa o social e o cultural, conforme sinaliza Leffa, e dá lugar a noção de conhecimento atrelado a testes que medem a competência do professor, ou seja, o seu conhecimento da estrutura da língua. A esse respeito, este autor pondera que,

A formação do professor de línguas é essencialmente a formação de um conceito de língua. Existe o sujeito e existe a sociedade porque existe a língua; tire-se a língua e ambos desaparecem, sujeito e sociedade. A língua é mais do que um instrumento que as pessoas usam para atingir diferentes objetivos. Se fosse apenas instrumento, estaria fora do sujeito e poderia existir em separado. Mas não é. A língua não me reveste apenas e nem se limita a fazer a mediação entre mim e outras pessoas (...)

A frustração dos professores participantes se deu pelo fato de não *dominarem* a língua. Nos parece que a noção de língua que possuem está atrelada a noção de instrumento, conforme explica Leffa. A BNCFP segue o mesmo caminho por concentrar-se nas competências profissionais dos professores, não estabelecer que competências são essas e priorizar o teste como medidor do conhecimento esperado. Contribuindo, assim, para a perpetuação de uma noção mecanizada de língua ou, ainda, para a disseminação de uma noção confusa de língua. Essa noção dialoga com os efeitos do capitalismo na sociedade do conhecimento e da informação, conforme discute Fairclough (2006). Segundo este autor, o discurso da globalização engloba discursos centrais ou nodais que atraem muito outros discursos e,

assim, transformam determinado termo em um nódulo central tanto para a compreensão do leitor quanto para a própria concepção de sua significação.

A não ser pelo excerto 04, o restante lamentou o não conhecimento da língua, mas o sucesso na realização do estágio. Argumentamos que tal incoerência naturalizada na percepção do ensino e aprendizado de inglês na escola não se sustenta no mundo digital, multicultural, fluido e dinâmico da atualidade. Os relatos apresentados neste estudo articulado com as práticas social e discursiva que exploramos no contexto da BNCFP evidenciam movimentos que trabalham na perpetuação deste quadro e acrescentam a condição do professor como um empreendedor do seu conhecimento. Estão assim articuladas com a nova era, a qual Fairclough (2003) define como novo capitalismo em referência à continuidade do modelo capitalista de controle não só da área econômica, mas da vida social e, neste caso, da educação. Para que a avaliação e a revisão dos currículos sejam implantadas, conforme propõe o excerto a seguir, que faz parte da BNCFP, é coerente que se defina pelos próprios professores quais são ou serão os critérios definidores de uma educação de qualidade. Mais do que isso, professores e sociedade no Brasil precisam debater e chegar a um consenso sobre o significado de uma educação de qualidade, para alunos e professores:

O §1o do Artigo 5o, das Resoluções CNE/CP No. 02/2017 e No. 4/2018, estabelece que: A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, **avaliação e revisão dos currículos** e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores, à avaliação de aprendizagem** à definição de recursos

didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (...) (linhas 58 a 64, grifos nossos).

Este é um debate tão importante quanto o desenvolvimento dos multiletramentos, do uso das tecnologias digitais na escola e do futuro da educação no período pós-pandêmico, pois perpassa por todos esses temas.

Considerações finais

Neste artigo, problematizamos a articulação proposta pela BN-CFP entre competência e desempenho em testes internacionais para professores com o objetivo de alcançar melhores resultados em *rankings* internacionais que avaliam a educação em todo o mundo. O documento está temporariamente suspenso, mas foi criado a partir das competências exigidas para os alunos na escola de ensino básico, na nova Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, embora suspenso, há a possibilidade de ser aplicado a qualquer momento, uma vez que a BNCC é o documento oficial que embasa o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas brasileiras. Abordamos o documento utilizando as ferramentas da ACD que nos mostrou que os discursos enobrecem o produto em detrimento do processo, e é construído de forma a transferir a responsabilidade de investimentos no aprendizado da língua para os professores. O discurso impresso na BNCFP não contempla ações e investimentos necessários para o alcance dos resultados esperados, mas registra os índices negativos relacionados à pro-

fissão do professor no Brasil. Este resultado é contraposto ao sucesso nos números da educação em outros países. Os testes de desempenho dos professores aparecem nesse cenário como receitas para solucionar tal problema. A competência do professor é atrelada ao seu desempenho nos testes e à abordagem das orientações da BNCC.

Argumentamos na análise social, discursiva e textual da BNCFP que o conceito de língua estrangeira na perspectiva apresentada é reduzido à noção de língua como instrumento e que por isso não cabe na lógica multicultural, multiletrada e fluida característica da educação e das práticas sociais da atualidade. Cabe, porém, na lógica neoliberal que rege vários setores da sociedade relacionados não somente à economia, mas também à educação. Nessa mesma perspectiva, silencia formas de o professor ser bem-sucedido nos testes, passando então para ele a iniciativa de aprender por seus próprios meios, ou seja, se tornar um empreendedor para alcançar o objetivo determinado pelo documento.

Trazemos também para este estudo, a voz dos professores, a fim de verificar se suas angústias e necessidades estavam contempladas na BNCFP. Além de não estarem, os relatos evidenciaram uma noção confusa entre domínio da língua e, ainda a naturalização da ideia de ensinar bem uma língua que não se conhece. A angústia dos professores devido à falta de intimidade com a língua inglesa está marcada nos seis relatos. Avaliamos que este dado em contraponto com a noção de desempenho apresentada na BNCFP pode perpetuar a noção estrutural de conhecimento de uma língua estrangeira, o que não faria/ não faz sentido no momento que vivemos hoje e com os recursos disponíveis na escola e fora dela.

Concluímos também que a condição do professor como competente para realizar testes de desempenho que reforçam a noção estrutural da língua se afasta da língua que desafia, que gera conflitos e que é significativamente usada nas práticas multiletradas, multiculturais e fluidas da atualidade. Nessa perspectiva, ouvir o que os professores têm a dizer, construir um documento a partir das necessidades que percebem em seu contexto, nas práticas reais que desafiam seus limites, constroem suas subjetividades e circulam em um mundo sem fronteiras pode ser a chave para uma mudança da noção do que seja ensinar e aprender inglês e que se perpetua na BNCFP.

Referências

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 2nd ed. London: Longman. 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. **Discourse & Society**, London, v. 4, no 2, p. 133-168, 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. Boston: Addison Wesley, 1995.

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

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.

GALLARDO, B. C. **Comunicação transnacional no Facebook: uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação**. Tese de Doutorado. IEL: Unicamp, 2013.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

LEFFA, Vilson J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 375-385.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A.R.; RESENDE, V.M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: ed. da UnB, 2017.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica do discurso. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MEURER, J. L. Critical discourse analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **Handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 352-371.

VAN DIJK. T. Critical discourse analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **Handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 352-371.

Sites:

Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362021005003202&script=sci_arttext Acesso em: 16 maio 2021.

A base curricular é conservadora e ameaça autonomia, dizem especialistas. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 16 maio 2021.

Programas de bolsa de iniciação será avaliado por coordenadores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid>. Acesso em: 16 maio 2021.

O definhamento do PIBID e as mãos limpas do governo. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/o-definhamento-do-pibid-e-as-maos-limpas-do-governo/>. Acesso em: 16 maio 2021.

O que é o PIBID? PIBID história. <https://pibid.cpdoc.fgv.br/pibid>. Acesso em: 16 maio 2021.

Capítulo 3

Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos?

Sérgio Ifa

Introdução

A questão da formação de professores, em geral, e a dos professores de línguas adicionais, em específico, pode ser considerada um dos principais temas de interesse no campo da Linguística Aplicada (LA). Diante de uma quantidade expressiva de pesquisas nesse tema, tais como as de Gil (2005), Ifa (2006), Mayrink (2007), Ortenzi (2007), Rodrigues (2007), Vieira-Abrahão (2010), Romero (2011), Maciel (2013), Mayrink e Costa (2013), Jucá (2017), Nascimento (2017), Ono (2017), Neves-Moura (2018) e Agra (2021) é indiscutível a necessidade de compreender criticamente como a formação de professores de línguas acontece e de que forma ela é concebida, realizada, construída e/ou promovida. Por conta da diversidade dos contextos em que as pesquisas são realizadas e com diferentes recursos disponíveis ou ausentes, a problematização e as reflexões por elas produzidas nos permitem, assim, cada vez mais, ter um olhar mais abrangente e, ao mesmo tempo, profundo sobre quais questões se apresentam como desafios na/com/para a formação de professores.

Minha inquietação talvez venha da importância e urgência, como linguista aplicado, conseguir dar respostas satisfatórias para os problemas que tem surgido no cenário recente nas universidades públicas do Brasil. Particularizo, portanto, os desafios que tenho percebido e vivenciado no meu contexto local nordestino.

1 O conteúdo do manuscrito foi primeiramente apresentado no II Encontro do Centro de Línguas da FFLCH/USP, intitulado “Centro de línguas e profissionais de Letras: competência em línguas e cultura para a internacionalização das universidades”, nos dias 22 e 23 de setembro de 2016. Esta versão foi revisada e ampliada.

Além da relação sempre tensa e complicada que futuros professores, alunos em formação inicial, revelam sobre o distanciamento da teoria com as práticas vivenciadas, principalmente nos estágios supervisionados², há temas que emergem e viram pautas importantes no discurso diário dos universitários em formação. Refiro-me, especificamente, à internacionalização, neste texto.

Para tratar da internacionalização e sua relação com a formação de professores de línguas, organizo este artigo em três seções: (1) Uma discussão sobre como concebo a formação e professores; (2) a questão da língua adicional e (3) a questão do neoliberalismo, da internacionalização e da responsabilidade política. Saliento que a discussão apresentada aqui não é uma compreensão exaustiva e nem exclusiva sobre o tema. As discussões que trago nas seções ajudam a pensar e a considerar os aspectos que se relacionam e se constituem, para mim, como internacionalização e ensino de línguas na educação superior.

1 Formação de professores

Concebo formação de professores como um continuum (Garcia, 1992), um processo em desenvolvimento e sem fim, no qual há uma sequência de experiências que se interconectam com outras, possibilitando a continuidade, por meio da interação. Nessa direção, esse continuum pode ser associado a um contínuo experiencial (Dewey,

2 Em Ifa (2014), descrevo e discuto uma experiência em Estágio Supervisionado em que a relação teoria e prática foi vivenciada e registrada com momentos significativos percebidos pelo aluno estagiário e problematizados a fundo, revelando sua postura reflexiva e crítica.

1938) que é construído na medida em que, de alguma forma, as experiências mais recentes se articulam com as já vividas. Dewey (1938) entende que as experiências não acontecem no vácuo, isto é, elas são sócio historicamente situadas, e o conhecimento é produzido por meio das interações que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e também como meio no qual estão inseridos. Destaco nesse processo a importância do papel da interação ao ser o mediador na constituição do cidadão construído historicamente. Assim, a teoria do *contínuo experiencial* pode ser melhor compreendida pela inseparabilidade de 3 princípios: a interconectividade de experiências, a continuidade, a interação e a situação.

A forma como compreendemos as experiências vividas determina de que forma as classificamos: educativas ou não educativas. As primeiras promovem a continuidade e acrescentam valor qualitativo à vida, ampliando o conhecimento e fazendo com que a compreensão sobre as relações existentes entre as experiências anteriores e as futuras seja mais articulada. As experiências não educativas, por outro lado, são aquelas que distorcem a compreensão de futuras experiências porque inibem e desestimulam um fluxo de ações, impedindo que experiências futuras sejam vivenciadas de uma forma rica e positiva.

Nessa direção, entendo que a formação de professores deva propiciar experiências educativas nas quais a prática e a teoria, elementos indissociáveis, em constante diálogo, possam promover a construção de conhecimentos pela troca ou pela interação dos envolvidos. Nesses momentos de construção de conhecimento, compreendo a necessidade de um trabalho com forte viés crítico e reflexivo. Em Ifa (2006), fiz uma discussão profunda sobre formação crítico-reflexiva que envolvia

aspectos de criticidade e reflexão sobre os aspectos metodológicos de ensino de línguas adicionais e aspectos que envolvem escolhas macro-sala-de-aula, isto é, aquelas relacionadas para além das paredes da sala de aula. Em outras palavras, escolhas em que o professor necessite analisar e questionar as estruturas institucionais para as quais trabalha, bem como refletir sobre os limites que elas impõem à sua prática e sobre os efeitos que causam no próprio pensar e analisar. Tal cuidado revela que aspectos sociais, culturais e históricos estão associados à prática reflexiva e a uma perspectiva crítica (Kemmis, 1987, p. 149) e que sinaliza para uma formação que enaltece a reflexão como:

- Sendo uma orientação à ação nas situações reais e históricas;
- pressupondo relações sociais;
- expressando valores e servindo a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares;
- reproduzindo ou transformando as práticas ideológicas;
- sendo uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.

Nessa direção, podemos entender que a reflexão crítica que se busca compreender é para que o sujeito se liberte ou se emancipe de visões não informadas ou acríticas. Interpreto a postura de Kemmis (1987) como sustentada pela pedagogia crítica em que o oprimido precisaria desvelar o que está por trás das ações e visões do opressor para tomar as devidas ações para emancipar-se. Parto, portanto, dessa discussão que o autor faz de reflexão para ampliar a compreensão de que, na contemporaneidade, não há apenas um opressor ou um conjunto de opressores, mas pode haver mais forças opressoras vindas de

várias fontes buscando por poder, hegemonia ou valorização. Em toda prática educativa, se simples ou complexa, é fundamental o exercício do (auto) questionamento, da problematização e da compreensão da situação, na medida do possível, por vários ângulos. Questões baseadas na perspectiva do letramento crítico podem auxiliar na expansão de perspectivas (Monte Mór, 2010, 2011) tais como: A que interesse esse discurso, texto ou aula serve? Quem se beneficia com esse discurso, texto ou aula? Quem foi apagado ou não mencionado no discurso, texto ou aula? Por quê? A partir do que interpretei, por que penso da forma que penso? O que é dado/mostrado como natural? Quem ou o que foi excluído? O que não é questionado ou o que é tomado como certo e inquestionável? Por quê?

Pensamentos, atitudes, comportamentos e ações precisam ser questionados, problematizados e escrutinizados para provocar deslocamentos, desnaturalizações, para não repetirmos frases do tipo “as coisas são assim por que são”, “sempre foi assim e nada posso fazer”, por exemplo.

Pensando a formação de professores como um contínuo experiencial em que momentos problematizadores podem acontecer para questionar não apenas os aspectos metodológicos, mas também os aspectos políticos do ensino de línguas. Assim, é fundamental a descrição, o questionamento, a problematização nos espaços formativos porque tais procedimentos revelam o propósito teórico, político, metodológico da formação bem como a visão profissional e cidadã que se quer alcançar. Discuto, a seguir, a noção de língua adicional, outro construto teórico importante. É por meio dos meus procedimentos nas práticas educativas de ensino de línguas que desvelo minha com-

preensão/concepção de língua. Isto é, pela forma como ensino é possível entender o que entendo por língua. A que enfoco aqui é a de entender a língua inglesa como língua adicional.

2 Língua Adicional

A discussão se faz pertinente para definir como concebo a língua a ser aprendida porque há visões diversas (proximidade entre as línguas, localização geográfica dos países cujas línguas são ensinadas e, a que mais detalharei nessa seção é a visão política) que professores e pesquisadores se utilizam para concebê-la.

Distanciamento entre a língua materna, no nosso caso, a língua portuguesa, da língua a ser aprendida, a inglesa, neste caso, é uma das razões que Leffa e Irala (2014, p. 30) apontam como importantes que foi usada para denominar a língua do outro. Desde a visão mais distanciada, “língua estrangeira”, até a mais próxima como “a língua do vizinho”.

Definir a língua a ser estudada com base na localização geográfica pode causar confusão. Tradicionalmente, língua estrangeira é definida como a língua que não é falada na comunidade onde os aprendizes vivem. Uma holandesa aprendendo português na Holanda estará aprendendo português como língua estrangeira. Por outro lado, se a língua a ser aprendida é falada onde o aprendiz a estuda, esta é considerada, por muitos estudiosos, segunda língua. Por exemplo, uma coreana, no Brasil, estudando português. Mas poderíamos pensar em algumas situações que não se adequariam a essa nomenclatura, tais

como português ser uma terceira língua, caso essa mesma coreana falasse inglês e viesse para o Brasil para aprender português. Além desses casos, temos em nosso país comunidades de japoneses, coreanos, alemães, poloneses, italianos, franceses dentre outras nacionalidades cujos cidadãos falam português e a língua oficial de seus países de origem que é a língua ensinada nas escolas. Consideramos essa língua estrangeira ou segunda língua?

Identificá-la como língua adicional descomplicaria, segundo os autores acima, porque “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há a necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (Leffa & Irala, 2014, p. 32).

Assim, aprender uma língua adicional subentende-se que já há uma língua que o aluno fale e a partir da qual ele constrói conhecimento. Como consequência, a aprendizagem desta é acrescentada a outra(s) que o aluno tenha em seu repertório (Schlatter e Garcez, 2009; 2012; Leffa e Irala, 2014; Moreira Jr., 2016; Santos, 2018; Bezerra, 2019).

Usar a língua adicional em sua própria sociedade tem sido uma característica importante apontada por Schlatter e Garcez (2009 e 2012) e Garcez e Schlatter (2017) sobre a importância, utilidade e necessidade do ensino e aprendizagem das línguas adicionais na escola regular para contribuir para a formação crítica dos alunos. Não se ensina, como pensávamos antes, para uso exclusivamente em sociedades estrangeiras. Uma nova visão para uso tanto em contextos locais e globais faz compreender as línguas adicionais como recursos necessários para uma cidadania contemporânea. Podemos aqui enfatizar a visão

de desestrangeirizar o ensino da língua estrangeira, conforme apontam Schlatter e Garcez (2009), Santos (2019), Rocha (2021), Tibana (2020) e Agra (2021).

Para justificar minha escolha do termo língua(s) adicional(is) sob um viés político, parto da definição de Schlatter e Garcez (2012, p. 37) quando afirmam que eles “reconhecem(os) que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo, portanto, possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro”. A não distinção entre nativos e estrangeiros permite um olhar para o outro e sua língua apenas como mais uma possibilidade para comunicação. Entendo que essa visão pode ser complementada com a definição apresentada por Judd, Tan e Walberg (2001, p. 6), quando dizem que “as línguas adicionais não são necessariamente inferiores nem superiores nem uma substituição pela primeira língua do aluno³”.

A compreensão de que língua adicional pode ser qualquer outra língua a não ser a materna pode ajudar na democratização e na valorização de todas as línguas, independente do status que a ela é atribuído hoje, se o objetivo for educação linguística para a cidadania contemporânea.

A princípio, talvez, o entendimento da visão de qualquer língua, excluindo a materna, pode ser considerado língua adicional possa revelar uma visão ingênua ao ignorar o ensino de línguas estrangeiras, com seu poderio ideológico e socialmente construído ao longo da his-

3 No original: additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student's first language” (2001, p. 6)

tória. Este é o ponto que considero mais importante na definição de língua adicional: a carga histórica que representa o ensino de língua estrangeira não é esquecida ou desconsiderada. Ao lidar com língua adicional sou (re) lembrado de que o que o passado ou o que veio antes, ou seja, o ensino de línguas estrangeiras, precisa ser levado em consideração seriamente porque os interesses políticos, comerciais, educativos, mercadológicos sempre permeavam/permeiam as práticas de ensino. Não há como ignorá-los. Por essa mesma razão, entendo que é na apresentação e na compreensão de que novas formas de enxergar como o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional podem ser construídos é que se faz necessário um outro termo para provocar outras configurações, definições para ações decolonizantes e democráticas na escolha de qual língua adicional ensinar, como ensiná-la e para que ensiná-la. O uso do termo requer, para mim, um exercício de questionamento e de desnaturalização do papel socio-historicamente construído da língua inglesa como estrangeira, por exemplo, compreendida e, por vezes, aceita como a língua do colonizador.

Compreendo ser determinante ter esse viés político na concepção e no uso da língua adicional. Sem ele, o desdobramento no ensino, por exemplo, pode provocar exatamente o que se quer combater, uma compreensão de que as línguas do Norte são e sempre serão as línguas que os cidadãos do Sul, colonizados, devam aprender para poderem participar da comunicação global.

Nessa direção, aprender língua adicional requer atendimento às necessidades e interesses dos alunos e não aos interesses de outros países (Leffa & Irala, 2014, p. 33). Desse modo, a orientação metodológica, sob essa ótica, deve ter como ponto de partida a língua que o aluno

conhece. Assim, aprender o léxico, a sintaxe e o enunciado na língua adicional são construídos sobre a(s) língua(s) conhecida(s). Ensina-se, portanto, da(s) língua(s) que o aluno já sabe para aquela que ele irá aprender. Nessa visão, valoriza-se o que é mais importante para o aluno para dar conta das suas necessidades reais e locais. Evita-se, dessa forma, ensinar algo externo ou conteúdo decidido à priori por autores de livros didáticos (que geralmente não consegue atender todas as necessidades locais onde o livro é utilizado). Evita-se, portanto, a visão única do que se ensina e como se ensina. Valoriza-se, portanto, a diversidade, a pluralidade. A questão de qual tipo de pronúncia seguir, se britânica ou americana, se espanhola ou argentina ou mexicana, não mais se sustenta porque deixa de ser importante se o foco for o contexto em que o aluno está inserido e qual a finalidade imediata (geralmente em sua comunidade brasileira, se alunos do ensino básico).

Outros aspectos relevantes em relação à aprendizagem de língua adicional referem-se (1) ao direito do aluno em aprendê-la e trazendo benefícios para a sociedade. Para Leffa e Irala (2014, p. 34), “Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania: é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo”. Reforçando a visão de cidadania mencionada acima, um segundo aspecto refere-se à necessidade do ensino da língua visando à formação de cidadãos e “não meramente de um falante de línguas” (Schlatter & Garcez, 2009, p. 130). Objetivar tal formação, segundo os autores, requer foco em práticas sociais, especialmente em “práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade.” (Schlatter & Garcez, 2009, p. 130).

A formação de professores precisaria ser entendida como continuum em que a práxis é incentivada e requerida para que os professores possam articular o ensino de línguas adicionais visando a uma formação cidadã ao atender o direito individual do aluno de aprendizagem, de inserção para atuação nesse mundo contemporâneo. A seguir, discuto não exaustivamente a força política-econômica que influencia as ações neste mundo contemporâneo chamada neoliberalismo, bem como o objetivo das universidades em se tornarem internacionais. Problematizo o por que e o como internacionalizar. Finalizo com a necessidade de sermos responsáveis politicamente.

3 Neoliberalismo, internacionalização e responsabilidade política

Por estar vivendo em um momento singular da internacionalização das universidades, entendida aqui como política pública proposta pelo MEC, o papel do ensino-aprendizagem das línguas se torna central porque deve ser, via Centro de Línguas e/ou via Projetos de Extensão e ainda via Idiomas sem Fronteiras, que a concretização deva acontecer.

Enfoco nessa seção a questão mais macro e tão política quanto todas as outras fundamentais e envolvidas na formação linguístico-discursiva, educacional, profissional e cidadã do professor (mencionadas nas seções anteriores). Tais questões refletem minha inquietação: Que internacionalização queremos? Qual é o nosso contexto? De onde falamos? A quem falamos?

Não basta ter como objetivo da formação de professores de línguas apenas a construção de conhecimentos teórico-metodológicos se não incluir questões sociais, históricas, econômicas, políticas e educacionais. Nessa direção, penso que compreender algumas características de um mundo globalizado e neoliberal é capital para entender alguns movimentos globais. Pela diversidade de definição e compreensão do que é neoliberalismo, opto por adotar a visão de Brown (2015, p. 28) quando diz que:

O neoliberalismo é comumente compreendido como um estabelecimento de um conjunto de políticas econômicas de acordo com os princípios basilares ao afirmar o mercado livre. Elas incluem desregulamentação das indústrias e o fluxo de capital; redução radical no provimento da previdência social e da proteção às pessoas vulneráveis; mercadorias públicas privatizadas ou terceirizadas; desde educação, parques, serviços postais, rodovias e previdência social até prisões e militares;... a conversão de cada necessidade ou desejo humano em empreendimento lucrativo, desde os cursos preparatórios para entrada na universidade até transplante de órgãos, de adoção de bebês até direitos de emissão (de gases poluentes), desde evitar filas até comprar mais espaço nas viagens por avião, e, mais recentemente, a financialização de tudo e o crescimento do domínio do capital financeiro sobre o capital produtivo na dinâmica da economia do dia a dia (Brown, 2015, p. 28)⁴ (tradução livre)

4 No original: Neoliberalism is most commonly understood as enacting an ensemble of economic policies in accord with its root principle of affirming free markets. These include deregulation of industries and capital flows; radical reduction in welfare states provisions and protections for the vulnerable; privatized and outsourced public goods; ranging from education, parks, postal services, roads and social welfare to prisons and militaries; replacement of progressive with regressive tax and tariff schemes: the end of wealth redistribution as an economic or social political policy; the conversion of every human need or desire into a profitable enterprise, from college admissions preparation to human organ transplant, from baby adoptions to pollution rights, from avoiding lines to securing legroom on an airplane; and, most recently, the financialization of everything and the increasing dominance of finance capital over productive capital in the dynamics of the economy and everyday life. (Brown: 2015, p. 28)

Ao entender que o neoliberalismo considera o ser humano como empreendimento que pode dar lucro e que a cada dia as pessoas vulneráveis ficam cada vez mais desprotegidas, não é difícil entender que nesse mundo globalizado a diferença entre os que detêm o poder econômico/financeiro e os desprovidos desse poder aumenta (McLachlan *et al.*, 2013, Kenway, 2013; Stanley, Richardson & Prior, 2005). Neoliberalismo é considerado por Brown (2015) como uma razão normativa que toma forma de uma racionalidade governamental que faz com que valores, práticas e métricas econômicas, restritas até então ao âmbito econômico, dominem, contaminem todas as dimensões da vida humana. Todas as práticas sociais são medidas pelo valor econômico ou, no caso da educação, não necessariamente econômico, mas pelas notas ou pelos conceitos nas avaliações, por exemplo.

Diante desse mundo desigual em que vivemos em que seres humanos são considerados empreendimentos e em constante competição, internacionalizar-se se torna um objetivo a ser atingido, pois é importante, segundo a lógica do mercado, aprender línguas adicionais para poder participar desse mundo globalizado.

Com essas demandas batendo à nossa porta, questiono que internacionalização é essa? Por que internacionalizar? Quem são os beneficiários? Quem são os excluídos? Como formar professores de línguas adicionais nesse e para esse mundo neoliberal? De que forma é possível, em um cenário desigual, promover internacionalização?

Para responder a esses questionamentos, trago algumas provocações de Dobson (2006). Apesar de ser especialista em políticas ambientais, algumas de suas ideias impactaram-me profundamente e as relaciono ao assunto que trato neste capítulo. Para o autor, o mundo

atual pode ser identificado como relações de causa e efeito. Sempre há uma causa e um efeito (seja aqui ou em outro local do globo). Nesse contexto global, ele advoga para que as pessoas tenham a compreensão de que todas são membros de uma mesma comunidade/sociedade/humanidade. Por conta do seu interesse em políticas ambientais, ele sugere que as catástrofes relacionadas ao aquecimento global deve ser responsabilidade dos países do hemisfério norte bem como a pobreza por eles criada em outros contextos. Associa-se assim a relação de causa e efeito. Nem sempre o efeito acontece onde se deu a causa. Transpondo essa visão de que o hemisfério Norte é o que detém e exerce o poder sobre as outras localidades, tornando, como consequência, seus procedimentos globais. Cabe aos outros países seguirem tais normas. Nessa direção, não poderíamos associar a internacionalização como uma forte tendência econômica e, portanto, neoliberal provocada pelo Norte? Dobson (2006) também aponta para que as desigualdades e as injustiças do mundo deveriam provocar em todos nós a responsabilidade política de justiça e não os sentimentos de comiseração, piedade ou beneficência para os menos favorecidos (p. 178).

De que forma poderíamos promover o ensino de línguas adicionais e a formação de professores dessas línguas que não contemplem os que já têm acesso, os que já revelam mais proficiência ou mais conhecimento linguístico da(s) língua(s)? Em consonância com a postura política que defendo ao adotar o conceito de língua adicional, entendo que uma postura informada e consciente pode ser tomada para que ações inclusivas, decoloniais e de valorização dos menos favorecidos possam orientar as visões e os procedimentos didático-pedagógicos de formadores, de coordenadores e de professores.

Promover justiça ao se responsabilizar politicamente é o ponto central de Dobson (2006). Frente às desigualdades e injustiças, cabe a nós, cidadãos responsáveis politicamente, entender que nossas ações e nossos pensamentos são inalienáveis. Para o autor, não tem como não aceitar ou não querer, pois nossos atos e seus efeitos são exclusivamente nossos. Não há transferência de responsabilidade. Nessa visão, evidencia a noção de que estamos implicados com os outros e as relações estabelecidas são de interdependência. Assumir tais responsabilidades é para cidadãos. Diferentemente dessa postura cidadã, Dobson (2006) esclarece que o ser humano (e não cidadão), diante das desigualdades e injustiças, pode se posicionar tendo uma visão de ajudar os menos favorecidos, por exemplo, como obrigação moral. Isto é, entender situações desiguais como obrigação moral revela a possibilidade de descontinuidade das ações assistencialistas. Há momentos em que a ser humano ajuda e, em outros, não sente a necessidade de fazer tal ação. Tal visão pode ainda favorecer a manutenção da vulnerabilidade do receptor.

Considerações finais ou provocações iniciais?

Como salientei anteriormente, o conteúdo original deste manuscrito foi proferido em uma mesa-redonda em um evento importantíssimo na USP para celebrar o Centro de Línguas, sua importância e suas ações para a comunidade universitária, em 2016. Mal sabíamos que tempos difíceis viriam. Ainda vivemos a racionalidade neoliberal, mas, na minha percepção, de forma mais violenta e cruel. Para as

universidades públicas, o desmantelamento do direito à educação tem acontecido por ações de redução ou cortes de verbas para as atividades da universidade. Os desafios tratados aqui continuam a ser importantes. Outros apareceram (tais como fascismo, necropolítica), os quais serão problematizados em um futuro manuscrito.

O contexto brasileiro continua desigual e injusto. O processo de internacionalização, mais difícil que em 2016, merece ser questionado, problematizado, desnaturalizado para que ações informadas possam promover a internacionalização das universidades por e para cidadãos politicamente responsáveis.

Os pontos teóricos trazidos e problematizados neste texto não se esgotam nas discussões aqui iniciadas, pois necessitam ser aprofundados, analisados, confrontados junto aos alunos, professores e colegas nas aulas de línguas adicionais e nos cursos de formação em Centros de Línguas das universidades, nas disciplinas de estágio supervisionado bem como nas disciplinas voltadas às horas pedagógicas práticas.

Referências

AGRA, Christiane B. **Formação com professores de língua inglesa e decolonialidade**: reflexões de uma docente pesquisadora em um estudo autoetnográfico. 2021. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas.

BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. 2019. 194f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6143> Acesso em: 4 dez. 2021.

BROWN, W. **Undoing the demos:** neoliberalism's stealth revolution. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

DEWEY, J. **Experience & Education.** Kappa Delta Pi. MacMillan Publishing Company. 1938

DOBSON, A. **Thick Cosmopolitanism**, Political Studies, Vol. 54, p. 165 – 184. 2006.

GARCEZ, p. e SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. **Diálogos (Im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Editora Blücher, 2017, p. 13-36. E-book disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas-1329>.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Ed.) **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, 1992, p. 51 – 76.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: Freire, M.M.; Barcelos, A.M.F. (orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005. P. 183-201.

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** Tese de Doutorado inédita. LAEL-PUC-SP, 2006.

JUCÁ, Leina C. V. **Das histórias que nos habitam:** por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Doi: 10.11606/T.8.2017.tde-23062017-130937. Acesso em: 1 dez. 2020.

KENWAY, J. Challenging inequality in Australian schools: Gonski and beyond. **Discourse: Studies in the cultural politics of education.** 34(2), 286-308, 2013.

LEFFA, V.J. e IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. IN: LEFFA, V.J. e IRALA, V.B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT, 2014, p. 21 – 48.

MACIEL, Ruberval F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais:** a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Doi: 10.11606/T.8.2013.tde-08112013-102019. Acesso em: 15 ago. 2015.

MCLACHLAN, R., GILFILLAN, G. & GORDON, J. **Deep and Persistent Disadvantage in Australia.** Productivity Commission Staff Working Paper, Canberra. 2013.

MAYRINK, M.F. **Luzes, câmera, reflexão...** Formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado inédita. LAEL-PUC-SP, 2007.

MAYRINK, M. F.; COSTA, H.A. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. IN: MAYRINK, M. F.; COSTA, H.A. (orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.** 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v.1, p. 39-63.

MONTE MÓR, Walkyria, 2010. **Multimodalidades e comunicação:** antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras, Revista Letras e Letras. v. 26. N. 2. P. 469 – 476. 2010. Disponível em: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>. Acesso em: 2 out. 2020.

MONTE MÓR, Walkyria. 2011. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. e ARAUJO, V.A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **Português como língua adicional e letramento crítico:** ensino-aprendizagem com participantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. 2016. 190 f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1592>. Acesso em: 2 jul. 2020.

NASCIMENTO, Ana Karina O. **Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid.** 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21022018-105913/pt-br.php> DOI:10.11606/T.8.2018.tde-21022018-105913. Acesso em: 01 out. 2020.

NEVES-MOURA, Jade. **Formação inicial de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no Campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5054>. Acesso em: 3 ago. 2020.

ONO, Fabrício T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/pt-br.php>. Acesso em: 1 out. 2020.

ORTENZI, D.I.B.G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Braisl. **Acta Sci. Human Soc. Sci**, Maringá, v. 29, n.2, p. 121-127, 2007.

ROCHA, Maryana Josina Tavares da. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas**. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8406> Acesso em: 3 jan. 2022.

RODRIGUES, B.G. **Formação de professores de língua inglesa em cursos de Letras com habilitação única em inglês**. Tese de Doutorado inédita. LAEL-PUC-SP, 2007.

ROMERO, T.R.S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: Silva, K.A. Daniel, F. G. Kaneko-Marques, S.M. e Salomão, A.C.B. (orgs). **A Formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 173 – 198.

SANTOS, Alex S. B. **O inglês como democracia: um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8164> . Acesso em: 4 dez. 2021.

SANTOS, Benyelton Miguel dos. **Justiça Social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura**

no Campus da UFAL. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3225>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, p. M. Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, p. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In. NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

STANLEY, F., RICHARDSON, S. & PRIOR, M. **Children of the Lucky country? How Australian society has turned its back on children and why children matter**. Sydney: MacMillan. 2005.

TIBANA, Adriana Lopes Lisboa. **Letramento fonológico crítico: ressignificando o ensino de fonologia na aula de inglês como língua adicional**. 2020. 150f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7598> Acesso em: 04 dez. 2021.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.V. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K.A. da (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. P. 225 – 233.

Capítulo 4

Devires Guarani e Kaiowa: processos de (des)construir sentidos

Adilson Crepalde

Daniel Abrão

Ruberval Franco Maciel

Introdução

Perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais no campo da linguagem e filosofia têm buscado desconstruir olhares para desestabilizar perspectivas cartesianas de construção de sentidos. Entendemos que as perspectivas estruturalistas não conseguem contemplar as complexidades dos processos de construção de sentidos que levem em consideração o olhar para o movimento, a fluidez, o afeto, a incompletude, o devir, a multissensoriedade, entre outros aspectos. Alinhamos-nos à ideia de platô (Deleuze, 1995) que concebe uma multiplicidade contestável de olhares de três pesquisadores que abrem rizomas para discutir aspectos de construção de sentidos a partir de deslocamentos de olhares para as culturas guarani e kaiowa que se desenvolvem no Mato Grosso do Sul.

Acreditamos ser importante rever a invenção de conceitos reductionistas das visões de construções de sentidos marcados pela ideia monolíngue e monocultural. Ao considerarmos que os tempos atuais são cada vez mais marcados pela complexidade, incerteza, ambivalências e fluidos, conforme apontam Rocha e Maciel (2019, buscamos revisitar uma ética de olhar para o mundo a partir da ontologia de Deleuze e Guardari a partir de conceitos como linhas de fuga, corpos sem órgãos, entre outros, para nos ajudar a pensar os/nos processos de construção de sentidos. Esses conceitos rejeitam uma lógica binária em favor da lógica da conexão, a lógica do *e* (*e..e..e..*), de tornar-se. Além disso, as lógicas de *assemblagem* e *rizomas* são importantes para pensarmos em confecções em vez de oposições. O movimento em vez

de categorização e o tornar-se ao invés do ser. Assim, buscamos conectar e reconectar pontos em diferentes platôs para construirmos sentidos acerca das culturas guarani e kaiowa.

1 Os processos de construção de sentidos nas culturas Guarani e Kaiowa

Na maioria das vezes, os conhecimentos sobre as culturas Guarani e Kaiowa resultam de trabalhos antropológicos desenvolvidos com base em observações etnográficas das práticas sociais. Mesmo os trabalhos historiográficos, além da busca de documentos e memórias, valem-se de descrições etnográficas para dizer sobre as mudanças ao longo do tempo. A maior parte desses trabalhos descreve a maneira como ocorre o religioso, o político, o social, o ético, o estético, os sistemas semióticos e o conjunto de premissas e valores etc. Conf. Mura (2006), Chamorro (2008) Melià, Grünberg (2008), Melià (1990), Brand (1997,1993), Pereira (1999). Além das descrições, destacam o contato com outras culturas, sobretudo com a cultura paraguaia e a cultura brasileira, apontando as agudas transformações enfrentadas pelos Guarani e pelos Kaiowa ao longo do tempo. São trabalhos importantes, por meio do quais é possível perceber as diferenças e as similaridades entre as culturas guarani e kaiowa e as estratégias que esses indígenas têm elaborado para manter seus modos de ser e de re-apresentar/ressignificar o mundo. Ultimamente, há outros trabalhos que têm dado destaque e demonstrado a dinâmica dessas estratégias

(Mura, 2006), Benites (2012). O trabalho de Benites (2012), antropológico indígena Kaiowa, tem demonstrado a complexidade da elaboração de tais estratégias neste momento histórico que apontam como esses indígenas tem lidado com diferentes noções de tempo, de espaço, de território, de ética, de estética, de trocas, etc.

O trabalho de Benites, como exemplo, chama a atenção não para a dialética entre culturas diferentes que produziria uma síntese, por meio da qual é possível discutir a adaptabilidade e até mesmo possíveis perdas de sentidos tradicionais. Tónico chama a atenção para a complexidade desse processo, referindo-se ao *teko pyahu* (modo de ser atual), como um espaço que encerra a dinâmica, a cinética dos modos de produzir sentido para as vidas guarani e kaiowa, o que envolve lutas políticas internas e externas, estratégias que geram constantes mudanças no modo de ser, na língua, nos rituais, etc.

Em vez de nos propor um modelo único do que seja (ou deva ser) o Avá kaiowá, Tónico aponta uma alternativa analítica que nos permite contemplar a variação e a variabilidade, apresentando-nos ao ‘modo de ser múltiplo’ (Ava kuera reko reta). Em suas próprias palavras, ‘entre o modo de ser antigo (o *teko ymanguare*) e o modo de ser atual (*teko pyahu*), existem tanto continuidades quanto mudanças, o que não significa, porém, que os Ava Kaiowá deixaram de ser indígenas, mas sim que cada família constrói o seu perfil e o seu estilo específico (*teko laja kuera*) em espaço e tempo distintos. É impossível e indesejável para as famílias indígenas ser e viver como não-indígenas (Karaí), assim como voltar ao modo de ser antigo, uma vez que os Kaiowá se adaptam continuamente às condições do presente (Oliveira, apresentação *in* Benites, 2012).

Podemos ler do trabalho de Benites (2012) que o *ñandereko* (modo de ser) desse momento histórico é um espaço, um espaço de

construção de sentido criativo e multideterminado que remete a vários estilos de produção de enunciados.

Na atual situação histórica, as famílias extensas Kaiowa, em lugar de se desintegrarem, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização (Mura, 2004), cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea caracterizada pelo *teko reta*: modo de ser múltiplo dos conjuntos dessas famílias indígenas kaiowa. O *teko reta* continua sendo, no entanto, um *ñande reko* ‘nosso modo de ser’, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não-índio (Benites, 2012).

A linguagem do *ñandereko* é marcada por elementos simbólicos de diferentes culturas, o que remete ao processo de transculturalização, processo que não evoca as culturas como resultado de trocas simbólicas, de empréstimos linguísticos e hibridações, mas como espaços configurados por forças e linhas de fuga desencadeadas por fatores e elementos internos e externos. Os Guaraní e os Kaiowa têm utilizado a expressão *jopara* (mistura) para se referirem aos seus modos de ser, às línguas que falam, aos métodos de ensino, à culinária, ao modo de viver o religioso, etc. Todavia, essa expressão não deve ser entendida como alusão a justaposição de bens materiais e simbólicos, mas como capacidade de realizar agenciamentos, de gerar espaços de construção de sentido que envolvem conhecimentos de tempo, de espaço, de causalidade, de quantidades, etc. elaborados em culturas diferentes.

Figura 1 - materiais expostos em uma feira de ciência e cultura em uma escola indígena de Dourados



Fonte: Adilson Crepalde (2019).

Na fotografia acima, vê-se a figura de um relógio marcando as horas e a explicação em *avañe'e*: *pa aravo, po aravoi mokoi aravoive*. A expressão “ara” é polissêmica, significa tempo e hora, “pa” significa dez e “po” cinco e também mão. Em *avañe'e*, o sufixo “i” indica algo menor e “ve” denota repartição. Esses sufixos indicam horas, minutos e segundos. Nota-se o esforço par traduzir a precisão do tempo marcado pelo relógio por meio do recurso da língua. Pode-se dizer que se trata de um esforço que encerra vários conhecimentos sobre o tempo, uma vez que foi elaborado no espaço de encontro entre culturas diferentes, que marcam e expressam o fluxo do tempo de maneiras diferentes. A figura acima ilustra a combinação de noções de tempos e de linguagens e a capacidade de construir sentidos com esses elementos, o que evolui a tentativa de tradução entre as culturas, a demonstração de diferenças, a impossibilidade de uma tradução total como um ato de resistência e criatividade para fazer todas essas combinações.

Na fotografia acima, vê-se a figura de um relógio marcando as horas e a explicação em *avañe'e: pa aravo, po aravoi mokoi aravoive*. A expressão “ara” é polissêmica, significa tempo e hora, “pa” significa dez e “po” cinco e também mão. Em *avañe'e*, o sufixo “i” indica algo menor e “ve” denota repartição. Esses sufixos indicam horas, minutos e segundos. Nota-se o esforço par traduzir a precisão do tempo marcado pelo relógio por meio do recurso da língua. Pode-se dizer que se trata de um esforço que encerra vários conhecimentos sobre o tempo, uma vez que foi elaborado no espaço de encontro entre culturas diferentes, que marcam e expressam o fluxo do tempo de maneiras diferentes.

A figura acima ilustra a combinação de noções de tempos e de linguagens e a capacidade de construir sentidos com esses elementos, o que evolui a tentativa de tradução entre as culturas, a demonstração de diferenças, a impossibilidade de uma tradução total como um ato de resistência e criatividade para fazer todas essas combinações. Isto implica em pensar em espaços de construção de sentido extremamente criativos e multiderminados, que denominamos, neste trabalho, de espaços trans, pois, nesses espaços, os sentidos surgem de colisões de signos e fragmentos de signos em velocidades e ritmos diferentes, fazendo vir a ser identidades e culturas fragmentadas, já que sentidos inacabados se apresentam como respostas parciais demandadas pelo momento presente.

Entendemos que refletir sobre esse espaço de construção de sentido por meio de teorias pós-estruturalistas podem contribuir com o eterno debate sobre o que venha a ser construir sentido. Nessa linha de raciocínio importa pensar as culturas guarani Kaiowa como corpos que se expandem no tempo, corpos que se configuram por meio de ve-

locidades e lentidões caracterizados por agenciamentos, por maneiras de construir sentidos ao longo do tempo (Deleuze, 1995).

Importa saber como todos os elementos que compõem a cultura: humanos e não-humanos se afetam nesse processo, como também importa saber como as culturas indígenas se afetam entre si e como afetam e são afetadas por culturas não indígenas. Importa ressaltar as diferenças entre elas e os limites de comparação entre elas. (Viveiro de Castro, 2018).

Entendemos que para analisar os espaços de construção de sentido guarani e kaiowa podemos recorrer a ferramentas teóricas desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento e incorporadas no âmbito da Linguística Aplicada, da Teoria da Literatura, da Antropologia, da Filosofia, da Semântica, etc. Para expandir o diálogo acerca do processo de construção de sentidos dos guarani e dos kaiowa, acreditamos que podemos recorrer a Pennycook (2018), quando aponta três aspectos que merecem destaque: alinhamento, assemblagem e sintonia. Esses conceitos são pautados em uma visão pós-humanista e podem ser potentes para redirecionarmos olhares para considerarmos os processos de construção de sentidos para além das fronteiras que a perspectiva cartesiana limitante nos propõe. Na visão mais restrita, o sentido estaria relacionado ao aspecto restritivo de mútuo entendimento entre os falantes. Esse entendimento considera o pressuposto de que, na comunicação, os sentidos são constituídos em dois polos de enunciadore e que esses possuem sentidos semelhantes. Essa visão, conforme aponta Seteffensen e Fill (2014, p. 18) *apud* Pennycook (2018), é limitante, uma vez que se pauta numa lógica reducionista de língua como “instrumento para externalizar o pensamento ou para

comunicação”, excluindo-se, assim, uma dimensão intercorpore; isto é, uma dimensão que vai além dos limites da construção de sentido estabelecida pelo verbo pacificado em conceitos, mas, muito além, uma dimensão de sentido que está acometida e atravessada pelo mundo em todas as suas injunções imprevisíveis de significação. É o que Deleuze (1969; 1976) chama de “corpo sem órgãos”, um excesso de sentido, uma potência inaudita e sobrecarregada que coloca em produção o intelecto e a imaginação.

A partir de uma lógica de uma dimensão de interações sociais coordenadas, o entendimento, para Atison et al (2007), “não é a combinação de sentidos, um estado onde alguns esquemas internos em uma mente são combinados como outra mente, mas em vez disso, trata-se de um processo social de alinhamento. Assim, o alinhamento pode ser visto como “maneiras pelas quais as pessoas se adaptam de maneira flexível – corpos, interações, palavras, meio ambiente – em processos contínuos de adaptação. Em outras palavras, a comunicação se torna possível por uma série de negociações e ajustes.

Na mesma vertente da fluidez, Canagarajah (2013) acrescenta a ideia de Sintonia. Esse conceito propõe novas maneiras de colaboração, de ouvir e de dar autoridade a novos tipos de vozes, incluindo mais do que a vida humana ou formas de agência material (Brigstocke e Noorani, 2016). Para Pennycook (2018), tanto alinhamento quanto sintonia fornecem possibilidades mais complexas e diversas de como humanos e não-humanos se orientam mutualmente. Nessa ótica, há uma necessidade de uma ruptura epistêmica dos pressupostos humanistas ocidentais, como por exemplo, a visão de objetividade, de transparência, de clareza, de racionalidade, etc. Pennycook (2019)

chama atenção para a importância de podermos tratar processos de construções de sentidos que contemplem entendimentos acerca do corpo, sentidos e objetos, mais especificamente em aspectos como “toques, signos, cheiros, movimentos, artefatos materiais e experiências compartilhadas, interações dinâmicas e engajamentos corporais”. Busca-se, assim, estudos que vão além de uma concepção restrita sobre cognição, linguagem e mente. Para Birigstocke e Noorani (2016) *apud* Pennycook (2018), qualquer entendimento de sentido requer atenção a zonas de contato, a formas de encontros e tradução. O terceiro elemento - assemblagens semióticas - pode ser visto como constelações momentâneas de diversas coisas e lugares e a necessidade de um processo de alinhamento como uma tentativa de se considerar a complexidade da interrelação dos processos de construção de sentidos (Pennycook, 2018).

Assim, a visão pós-humanista não assume um caráter relacional entre objetos humanos engajados em uma compreensão dialógica mutua, mas em vez disso, a partir de um ponto de diferença, de uma posição que nos demanda o entendimento da alteridade do outro, ou seja, uma visão que coloca a diversidade no centro da compreensão (Pennycook, 2018). Chamamos atenção para o fato de que nossas interações e falta de entendimento acontecem nos contextos culturais e socioculturais que nunca são neutros e que refletem e reproduzem um mundo que inclui conflito, a ambiguidade e incerteza.

2 Os rizomas Guarani e Kaiowa

A partir dessas considerações iniciais, entendemos que as leituras que temos feito sobre as reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari podem nos auxiliar no debate sobre a construção de sentido dos guarani e dos kaiowa. A filosofia desses pensadores nos leva ao desafio de entender esse espaço de construção de sentido como algo construído por um sujeito coletivo ao longo do tempo, movido por forças que se misturam. Esse sujeito que se constitui no afetar e ser afetado por todos os corpos que compõem o ambiente que convivem, humanos e não-humanos. Impelidos pelo desejo de sentido e pela potência de querer viver traçam trajetórias rizomáticas destruindo fronteiras das organizações sociais, estruturais, intra e interétnicas, transformando tradições, maquinando sentidos nesse devir.

Nesse sentido, conceitos como o de *tekoha*, palavra composta por *teko* (cultura, modo de ser) e *ha* (partícula que remete a ideia de espaço) e que tem sido traduzida na literatura como território, lugar onde se constrói o modo de ser, passa a ser entendida como uma palavra que evoca o movimento das relações entre todos os corpos, um conjunto que encerra conhecimentos, emoções, sentimentos que são agenciados para darem respostas à vida, e não a vida apenas como sobrevivência, mas como uma obra de arte.

Assim, o *tekoha* não se deixa reduzir por um dentro, um território demarcado por fronteiras rígidas e dominadoras. O *tekoha* é o espaço que contém os elementos por onde desliza o desejo, a potência da vida. Os guarani e os kaiowa quando lutam por seus *tekoha* não

lutam apenas por um espaço de plantar, de colher, de construir abrigo, mas por um espaço de pertença, de relações com todos os seres que ali habitam, inclusive as memórias dos antepassados, um espaço físico mas também imaginado, emocionado, intuído como adequado para se viver e morrer.

A palavra *tekoha* destrói a dicotomia entre natureza e cultura, evocando a ideia de algo único, uma junção do simbólico e do real. Essa junção faz surgir sentidos que não cabem em categorias dicotômicas. Há, no *tekoha*, a força que liga todas as coisas terreas e sobrenaturais. Essa ligação se faz dialogicamente entre todos os corpos que compõem a sinfonia composta por partículas que se afetam. Não se trata de uma sinfonia composta dentro de um plano organizacional, um plano previamente estabelecido por estruturas religiosas, sociais, mas uma sinfonia que ocorre dentro de um plano de imanência, no qual existem forças que a comandam e não a estruturam.

Os signos linguísticos e não linguísticos são organizados em montagens que compõem sentidos transitórios, mas suficientes para garantir a vida, uma forma de vida que não se caracteriza por propriedades e por formas, mas por ritmos e velocidades, lentidões e paradas que fazem vir a ser noções de tempo, de espaço, de território, de estética, de ética que transbordam categorias rígidas, dicotômicas que estabelecem classificações baseadas em substâncias, formas e propriedades.

O fio que compõem as sinfonias guarani e kaiowa surge de um assistema semiótico elaborado no processo de transculturalização expresso no linguístico, na *avañe'e*, termo composto por *ava* (ser humano classificável por capacidades e maneiras de se afetarem entre si) e *ñe'e* (língua, palavra, alma). Os sons e as figuras que formam o assiste-

ma semiótico circulam nas montagens de sentido evocando e descrevendo um rastro rizomático, uma sinfonia que exala o som de uma forma de viver. Esse som emana das ligações entre palavras e símbolos dos corpos que se afetam. *Avañe'e* evoca o movimento, pois ficar em silêncio é sinal de estagnação, de morte. Os sons, os tons da fonética sagrada se misturam às falas políticas e aos gritos dos antepassados na construção da sinfonia, e esse conjunto de notas não cabe em uma partitura que classifica dissonantes e assonantes. As cores, as formas, as geometrias das árvores são usadas para enfeitar os corpos e os espaços, marcando a diferenças necessárias que mantém um nós, um sujeito coletivo. Todavia, essa diferença não se esconde por traz de uma fronteira nítida, um bastião de proteção, mas em um lugar de conjunção e disjunção com outras diferenças.

Hoje é muito comum que os guarani e os kaiowa se refiram as suas culturas e línguas como *jopara* (mistura). Essa mistura vem a ser justamente o encontro com os diferentes, com as culturas diferentes, com aqueles que se afetam de maneira diferente. Esse encontro cria um espaço de exercício da criatividade no qual transitam símbolos, imagens, lembranças que resultam de afetares diferentes que são postos em agenciamentos, formando assemblagens rápidas que servem para propósitos passageiros. O *jopara* nos remete a esse poder criativo que surge da força de querer fazer sentidos, esse poder que permite o deslizar por entre os corpos.

3 Tradição, território, resistência e devir

Pensar as culturas guarani e kaiowa, com Deleuze é em si um ato complexo e transgressivo, uma vez que a tradição de pesquisa nessa área tem se pautado em uma perspectiva antropológica de resgate, de volta ao passado, de reinstauração de uma cultura, de uma identidade, de um centro perdido. Ato compreensível, quando consideramos a destruição das culturas e das línguas antigas no ocidente, e que se contrapõe à desgenerescência impetrada pela sociedade capitalista e suas disjunções autoritárias que marcam a trágica história das comunidades indígenas. Então, teríamos, em contraponto a esta degradação histórica, - marcada pelo domínio do não branco dos territórios indígenas, pela catequização forçada que levou milhões à morte, pela escravização explícita no período colonial brasileiro e a escravização atual inerente às prisões do sistema econômico quanto ao trabalho e à manutenção da vida - teríamos o trabalho e a educação em favor das comunidades, marcada pelo sentimento de restauro e de volta ao passado.

Mas pensar a cultura indígena com Deleuze talvez não seja exatamente executar este movimento, tampouco seria a pregação de uma mobilidade e de uma plasticidade identitária, que pensaria tais comunidades perfeitamente encaixadas no modo de produção hegemônico do capitalismo, como se fosse isto sinal de libertação e expansividade. De forma mais ampla, Deleuze propões pensar o passado (a memória) como presentificação de uma potência sempre única, inaugural.

Pensar a tradição, pois, seria tomá-la como agente vivo de agenciamentos presentes e que apontam sempre para o futuro, pois que a vida seria o inacabamento, o devir, o informe. O ser seria o devir,

e o ser seria um processo de vida, a vida como obra de arte. Pensar o ser, neste sentido, a partir do devir e do inacabamento, é pensar a tradição não como museu de coisas intangíveis e pétreas, mas como algo pertencente ao reino do estético, em que a interpretação é ato político, e o devir, um dever ético. Aproximamos, neste ponto, as ilações deleuzianas do pensamento indígena, pois os dois, cada um a sua maneira, expressam os saberes nos agenciamentos que levam em conta a história mesclada à criação, à arte, ao literário, ao poético, ao estético, à mudança. Pensar desta forma a tradição é reinaugurar o Eu junto aos ancestrais, buscando na tradição os devires e desvios: “a fabulação, a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu [...] ela eleva-se até esses devires e potências” (Deleuze, 1995).

É preciso também entender que a luta das comunidades indígenas pela terra, ainda mais, por um espaço definido como único e sagrado, não se contrapõe ao conceito de desterritorialização, criado por Deleuze, ao contrário, desterritorializar na conceituação deleuziana, é abrir, ter o espírito nômade, o voo da bruxa, estar coeso com os agenciamentos maquínicos de enunciação, que captam o híbrido, o fragmentário, o minoritário, o sem nome ou signo petrificado, em outras palavras, é resistir à ordem dos discursos e das verdades acabadas e delimitadas geofilosoficamente.

Considerando a histórica expansão dos modos produtivos ocidentais (cultura, educação, indústria do consumo, trocas monetárias) no interior e sobre as comunidades minoritárias, como as indígenas, é preciso compreender que o espaço sagrado, a “terra”, ancestralmente uma expansão nômade infinita que ia se criando conforme sucediam as inumeráveis gerações indígenas, a terra e sua posse se tornaram um

ato de resistência mínima de preservação e até de vivência da própria cultura. Mesmo considerando a hibridação, inevitável, entre a cultura do índio e do não índio, que provoca adaptações criativas e outras nem sempre autônomas, pensamos que esta diferença – a posse da terra é essencial para a mínima sobrevivência material e imaterial do povo indígena.

Deleuze pensa a identidade a partir de uma micropolítica, na subversão dos códigos de territorialidade, apontando para cartografias de desterritorialização e agenciamentos coletivos. Pensar a identidade em movimento, no futuro e não no passado. Isto não significa abandonar as tradições, a terra, os locais sagrados, mas sim entender que o conceito de tradição para o branco é diferente do mesmo conceito para o índio.

Para o ocidente, tradição é remontar a história de verdades civilizatórias e restaurar os sistemas de poder e domínio que construíram a história, já, para os guaranis, tradição é o espaço de liberdade, de desejo, de multiplicidade, de expansão, o que é justamente o movimento perpétuo e espiral de uma tradição. Sair da lógica indígena é se degradar na lógica do ocidente e entrar na educação maior, macropolítica, das máquinas de controle de subjetivação e produção de indivíduos em série.

O território indígena, pelo contrário, é o desterritório subjetivo, em que as máquinas desejanças (Deleuze, 1995) percorrem os destinos, segundo as dinâmicas internas e imanentes da cultura. Garantir o território é instaurar uma máquina de resistência que investe no campo do desejo e da micropolítica. No contato inevitável e desigual, pois, com o não branco, há apropriação, quando os encaixes superfi-

ciais apenas mostram a capa de aparência pela qual a cultura resiste, bem como, pelo contrário, há resistência, quando as relações de poder são questionadas em favor de agenciamentos criativos que, enquanto emulam uma tradição ancestral, estão perfeitamente presentificados e atualizados em movimentos de criação, invenção e ação.

É como girar em torno de algo, na aparente adaptação, mas experienciar constantemente as linhas de fuga, instantes em que a repetição se mostra na diferença, espaços em que o índio imerge em sobrevoos na cultura do não índio. Imergir em sobrevoos é se apropriar criativamente, soberanamente da cultura ocidental, é estar presente, pela obrigação histórica originária das relações de poder, mas ao mesmo tempo construir um *plus* em que os modos ancestrais de criatividade ativam a resistência ao controle. Esta é a tradição indígena: criação. Este é o território indígena: desterritório. Esta é a cultura indígena: memória e fabulação.

No ocidente, a forma cartesiana de construção do conhecimento, enraizado nas metodologias escolares e científicas, na maioria das vezes, serve à técnica e ao pragmatismo industrial: educação para o trabalho, saber para a prática, multiplicação que volta a um centro, eixo que não se dissolve na criação. Daí a presença de métodos fixos, parâmetros reguladores do conhecimento eivados de uma ritualística da repetição. Há todo um arsenal reflexivo de repetição hierárquica e histórica de saberes, como se o ato de filosofar, de pensar e de educar estivessem se transformado em um ato de historiar ideias e não de produzi-las. Na grande parte das vezes, esta educação, este pensar e esta reflexão estão centrados na dinâmica verbal, intelectual, que percorre uma acumulação hierárquica de conceitos fixos e determinados. Para

o ocidente, do ponto de vista de sua versão mais hegemônica, educar é formar (forma e fôrma), linearizar, capturar, englobar, circunscrever, envolver, moralizar. A cultura, como produto desta educação, historicamente está centrada no trabalho, na prospecção, na ordem. Acentuadamente, no contemporâneo, cultura é domínio, mercado, força produtiva, indústria cultural.

Diferentemente, no universo indígena, educação e cultura são afetos corpóreos, perceptos formais, acontecimentos linguísticos, linhas de fugas estéticas, encontros imanentes e não representativos, em que o aprender e o ensinar são agenciamentos complexos que unem aquilo que nunca estiveram separados, a não ser na didática da cognição ocidental: forma e fundo, conteúdo e estrutura, significante e significado. Tomado como parâmetro, as formas de vida, os olhares, o lugar de mundo (e de fala) da cultura indígena tem muito a ensinar ao ocidente.

Aprender uma língua ou construir sentido, como exemplo, para a cultura indígena, ou aprender tomado em um significado mais amplo e geral, não se daria pela cognição verbal linear ou intelectual-reprodutiva, o que nos levaria a uma concepção também mais ampla de letramento, pois, de fato, em termos de potencialidade (de potência, para lembrar Nietzsche) talvez precisemos (o ocidente não índio) de ampliar as formas de construção cultural e educacional para o que este universo antropológico nos tem a ensinar. Muito mais amplo, tal letramento é conhecer (uma língua, um conteúdo, uma lição, um conhecimento, um tratado, etc.) pelos poros, no desenho rizomático (e não arbóreo) das hierarquias, é pensar o próprio pensamento entranhado nas imagens, nos sons, nas sutilezas desejantes das máquinas

de sentido que aparentemente produzem enunciações perfeitamente representativas, mas que, pelo contrário, são enunciações, elas mesmas, obras intransitivas. É pensar, sentir, desejar os objetos, seres e a própria natureza como devires, pois que cada coisa do mundo se inaugura para o olhar sempre virgem do poético. É ir muito além do verbo, embora a palavra, nesta dimensão, alcance todo seu potencial corpóreo e incorpóreo de significação.

Neste sentido, para o universo indígena, não haveria divergência entre o poético e outros âmbitos do conhecimento, pois a dimensão ética, estética e política está presente em toda arquitetura do saber, em toda formação de significado, em toda tradução presentificada em criatividade. Por isso, o aprender acontece com as palavras, mas também com as árvores, com a memória, com os caminhos desgastados, com os sapatos sujos e jogados ao chão, com a imaginação desterritorializada. Aprender com a rede de inscrições que se espalham nas estórias, mitos, narrativas, movimento que mescla memória e imaginação em dimensões quase inseparáveis, é desterritorializar. Para o ocidente não índio, existe a natureza e a cultura, a arte e a ciência, mas, no desterritório, ciência e cultura, arte e natureza nunca estão separados.

4 Transculturalidade

Um ponto interessante da discussão é pensar que, inevitavelmente, a cultura indígena, no contemporâneo, está amalgamada nos processos civilizatórios de expansão da chamada razão ocidental. Como estratégias de sobrevivência, no contato entre o índio e o não índio, há

transculturalização de modos de vida, de formas da cultura, de conceitos, verdades. Na maioria das vezes os processos são trágicos e traumáticos, especialmente para os povos indígenas, mas a aproximação também fornece pistas de nossos limites como “cultura dominante”, pois ante aos saberes, a educação e o olhar indígenas, notamos o pouco “desenvolvimento” de nossa perspectiva civilizatória, quando esta é presa ao pragmatismo materialmente produtivo.

É o que nos faz pensar que uma transculturalidade deveria ser captada do universo indígena para o do não índio, pois é um elemento que nos faz compreender a necessidade de rever os enraizamentos conceituais que a sociedade, a história e as ciências tornaram verdades transcendentais enquanto apenas eram necessidades políticas de um presente não teleológico.

Este aprendizado deveria penetrar as discussões sobre o ensinar e o aprender, o fazer artístico, filosófico e até mesmo a compreensão que temos de nós mesmos e de nossa sociedade. Isto porque no contato com o não índio, já em ambiente transcultural, considerando que os saberes indígenas se dão muito além dos limites da significação verbal, mas, sim, amplamente pela potência material e imaterial do signo, poderemos pensar que os processos educacionais guarani e kaiowa poderiam ser potencializados justamente no aproveitamento dos saberes indígenas, e não nos controles de subjetivação. Mais do que o ocidente, são eles que nos ensinam, de maneira tácita e espontânea, que, no amplo letramento, tudo produz sentido e não só o verbo, como também nos ensinam que educação, ciência e arte nunca se separam, pois ética e estética estão sempre unidas. Podemos inferir, neste ponto, que o letramento imaginado e desterritorializado é o letramento

híbrido, transcultural, transmaterial, e que está presente em todos os signos e suportes possíveis a nossa volta: aprendemos e ensinamos presencialmente, virtualmente, pela ciência, pela técnica, pela arte, pelas narrativas majoritárias e minoritárias, pelas cores, pelas vibrações, pela dança, pela poesia, imagens, sinais ou códigos ainda não abertos. Letramento, no contemporâneo, é estar atento ao presente pragmático do capitalismo ocidental, mas também atento às culturas ancestrais que desmontam o edifício das ilusões fixas da linha de ordem única dos saberes e significações. Tal letramento, pois, é desejo, devir, potência, é o que nos provoca Deleuze e as cultura guarani e kaiowa.

Considerações inacabadas

Finalizamos esta discussão com a ideia de uma incompletude e retomamos o pensamento de Deleuze e Guattari, a partir da ideia de rizoma que não começa, nem conclui. Para os autores:

ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo* [...] o rizoma tem como tecido a conjunção e...e...e... Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...] *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma parte para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início e nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guattari, 1995, p. 48-49).

Traduzir uma cultura, uma identidade, um conceito, um evento, não é simplesmente realizar sua descrição, mas apanhar sua volatibilidade, sua mudança, seu devir. Na mesma direção, construir sentido

não é cercear a potência de sua disseminação de significados. O espaço trans, por nós relatado por meio de Deleuze, Guattari, Pennycook, Canagarajah, Canclini, entre outros, possui a possibilidade de pensarmos as culturas guarani e kaiowa a partir de uma lógica pós-humanista, que se opõe à lógica linear cartesiana de compreensão dos sujeitos, da sociedade e até mesmo da história. Acreditamos que as culturas guarani e kaiowá se nos apresenta em seu ser-devir como uma potência, a ser apreendida pelas perspectivas pós-estruturalista e pós-colonialista como forma de enriquecer a compreensão do não índio nos processos de construção de sentido, pois se trata de uma cultura rizomática em relação ao tempo e desterritorializada em relação ao espaço, de forma que estes dois conceitos (tempo e espaço) se tornam insuficientes para a questão da construção de sentido. Enquanto o ocidente, em sua dimensão hegemônica, constrói sentidos primordialmente pelo grafo-centrismo, pelo verbo, pelo *logos* (evidentemente implicados em uma rede pragmática produtivista), os guarani e os kaiowa os constroem, além da palavra, pela dinâmica corpórea e incorpórea de uma complexa rede de estímulos, sons, imagens, ritmos, impressões, sensações e, sobretudo, criações, compreendendo a vida como uma obra de arte.

Referências

- BARTH, Fredrik. **Cosmology in the making**: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea. Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 1997.
- BENITES, Tonico. (2012) **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 1997.

BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá**. Dissertação de Mestrado em História Ibero-Americana. Porto Alegre/RS: PUC, 1993.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**: global English and cosmopolitan relations. New York, Routledge, 2013.

CHAMORRO, Graciela. **Terra Madura Yvyaragujje**: fundamento da palavra Guaraní. Editora UFGD. Dourados-MS, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

MELIÀ, Bartomeu, GRÜNBERG, G. e GRÜNBERG, F. **Los Paĩ Tavyterã; etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo**. 2ª ed. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica “N.S. de la Asunción”, 2008.

MELIÀ, Bartomeu. **A terra sem mal dos Guaraní**: economia e profecia. In: Revista de Antropologia. vol. 33. p.31-46. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

MURA, Fabio. (2006). **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. (Tese). Rio de Janeiro: UFRJ/ MN/ PPGAS, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. **Posthuman Applied Linguistics**. Routledge: New York, 2018.

PEREIRA, Levi Marques (1999). **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, Leandra Inês; Maciel, Ruberval Franco. **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. Campinas: Pontes, 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

DESCOLA, Philippe. **Par-delà nature et culture**. Paris: Gallimard, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: CTC, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. 5 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada**. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 5 (10): 247-264, agosto a dezembro de 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena.” In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (org.). **A inconstância da alma selvagem (e outros ensaios de antropologia)**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Capítulo 5

Para além dos limites visíveis do texto: proposta dialógica de leitura

Elizangela Patrícia Moreira da Costa

“A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no seu tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa”.

– Mikhail Bakhtin

Primeiras palavras

A leitura ainda hoje é um objeto multifacetado de pesquisas, despertando interesse de professores e pesquisadores da área de língua materna. Isso porque ainda nos preocupamos em elevar os índices de proficiência leitora tão abaixo do esperado desde o último relatório de proficiência em leitura – PISA 2018 - produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2020). Isso evidencia que o desempenho escolar dos estudantes da Educação Básica brasileira não caminhou ao mesmo passo que os altos investimentos do Governo Federal em Educação, desde a primeira versão do PISA, em 2000, até os dias atuais.

O texto introdutório de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018, p. 65-66) explicita a finalidade maior do componente, que tem como objetivo:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Embora tal afirmação não nos apresente novidade, ela nos auxilia a pensar caminhos para a elaboração e concretização de propostas que sigam na direção do desenvolvimento dos letramentos que, cunhado no plural, indica, portanto, que se trata de considerar vários letramentos, que não somente os textos constituídos exclusivamente pela dimensão verbal, mas também por outras linguagens e mídias.

Com base no exposto e tendo em vista o objeto de pesquisa que temos investigado, nos últimos anos, questionamo-nos: “Qual o lugar da verbo-visualidade em propostas de ensino-aprendizagem da leitura de textos que se constituem pela/na materialidade verbo-visual e como elas contribuem para a formação do leitor crítico?”

É, nesse contexto, que este artigo se apresenta, com o objetivo de lançar luz à problemática do ensino-aprendizagem da leitura e da formação do leitor crítico. Nessa direção, apresentamos ao professor de língua portuguesa um caminho possível para o ensino da leitura de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual, por entendermos que esse exemplar de texto requer do aluno capacidades complexas de leitura, para além daquilo que se pode ver na superfície do texto. Para tal, apresentamos uma proposição de atividade de leitura sob a perspectiva teórica da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Costa (2011, 2016, 2017, 2018) vem desenvolvendo pesquisas que tomam como objeto de análise atividades de leitura para textos verbo-visuais em livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de compreender qual o lugar da verbo-visualidade nas propostas didático-pedagógicas de LDP para a leitura e formação do leitor para as especificidades implicadas

na dimensão verbo-visual do enunciado. Os resultados da investigação da autora têm demonstrado que, apesar dos altos investimentos do Governo Federal brasileiro na produção e distribuição dos LDP às escolas públicas, muito pouco se avançou em termos de propostas que, de fato, reservem o lugar e a importância do texto verbo-visual na formação leitora dos estudantes.

As propostas didático-pedagógicas analisadas pela autora evidenciaram baixa incidência de textos verbo-visuais em seções cujo objetivo é a compreensão leitora; e o tratamento didático desses objetos de leitura ainda se concentra na exploração dos sentidos de um ou outro plano de expressão do texto, o verbal ou o visual, sem considerá-lo, de forma articulada e aglutinada, o que desconfigura um bom trabalho de ensino de leitura, já que considera apenas uma das partes do plano de expressão do texto, interferindo na potencialidade de sua compreensão.

Brait (2013), fundamentada nos pressupostos da ADD, denomina a dimensão verbo-visual do enunciado (ou texto) como aquela

[...] em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (Brait, 2013, p. 44).

Com base na compreensão da autora e, ao nos preocuparmos sobre os modos de colaboração possíveis à escola, ao professor e aos letramentos dos estudantes da educação básica, é que nos colocamos na árdua tarefa de ensaiar caminhos para a produção de materiais que, de fato, possam colaborar tanto com a prática do professor, quanto

com a formação do leitor crítico.

Nessa direção, a proposta que apresentamos pretende clarificar ao professor de língua portuguesa, o modo de análise de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual, em perspectiva enunciativo-discursiva, que considera a materialidade linguística (o texto) como ponto de diálogo entre os sujeitos leitor e autor, imbricados em relações dialógicas que atravessam o texto, enquanto materialidade, em direção ao discurso e às possibilidades de réplica ativa do sujeito leitor.

Assim sendo, esperamos que este artigo auxilie o professor a refletir sobre suas práticas pedagógicas, potencializando sua capacidade autoral na formulação de suas próprias atividades, articulando em seu planejamento os objetivos e as necessidades de aprendizagem, as capacidades leitoras a serem desenvolvidas articuladas aos modos de elaboração de questionamentos sobre o texto em estudo.

Com tal propósito, este artigo está assim organizado em: (i) introdução, na qual contextualizamos o tema da proposição deste texto; (ii) o referencial teórico, em que apresentamos alguns conceitos fundamentais da Análise Dialógica do Discurso (ADD) em diálogo com os estudos de Brait (2012, 2013, dentre outros) e Costa (2016, 2017, 2018) sobre a dimensão verbo-visual do enunciado, pressupostos estes que sustentam teórico-metodologicamente a proposta de atividade elaborada por nós; (iii) a proposta de atividade de leitura dialógica, demonstrando todos os passos perseguidos para a sua construção; (iv) considerações finais; (v) referências.

1 A lente da Análise Dialógica do Discurso (ADD)

Cada época ou momento histórico demanda uma concepção de língua, de sujeito, de sociedade e de mundo, demonstrando a dinamicidade e a dialogia constitutiva da linguagem. Volóchinov (2017), ao indagar-se sobre o verdadeiro objeto da filosofia da linguagem, buscando compreender a sua realidade concreta e material, e uma metodologia de abordagem desse objeto, trata da filosofia da linguagem e da filosofia da palavra, a partir de dois questionamentos principais, a saber “[...] o que é linguagem, o que é palavra?” (Volóchinov, 2017, p. 143).

Na busca de responder tais questionamentos e de compreender qual o objeto real da pesquisa, o faz destacando-o da realidade adjacente, apontando previamente para seus limites. Dada a complexidade do tema, o autor dialoga com o pensamento filosófico-linguístico do Século XIX e início do XX¹, enfatizando duas principais tendências do pensamento científico da época: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

A primeira tendência – o subjetivismo individualista – concebe “a língua como um produto pronto [...], como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), [...] uma espécie de sedimentação imóvel, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como instrumento pronto” (Volóchinov, 2017, p. 148-149). Os postulados demarcados pelo

1 Aqui nos referimos aos estudos do século XIX e início do XX, cujas premissas teóricas ainda reverberam nos estudos da atualidade das ciências da linguagem.

autor para essa tendência concebem a língua de forma análoga a outros fenômenos ideológicos, em especial, a arte e a atividade estética; a língua é, portanto, um fenômeno estético, sendo a fala seu fenômeno fundamental (que não é estável). Deslocando suas discussões para a esfera escolar, para as questões teórico-metodológicas implicadas na *práxis* do ensino de língua, a concepção de linguagem que se fundamenta, a partir dessa tendência, é a de “linguagem como expressão do pensamento”, sendo o cérebro do homem o depósito da língua, criada e recriada infinitamente por ele pelos atos individuais de fala (ou de atos discursivos).

Para a segunda tendência – o objetivismo abstrato – “a língua é um sistema estável e imutável de formas idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela [...] regida por leis específicas (linguísticas) sem similaridade com valores ideológicos, como apontado pelos representantes da primeira tendência (Volóchinov, 2017, p. 162); ou seja, o sujeito não interfere nessas leis e nem as altera, elas já são dadas ao falante. Sob à luz dessa corrente filosófica, a linguagem é instrumento de comunicação. Concepção esta que orientou as práticas de ensino de língua na década de 1970 (a teoria da comunicação).

Em contraposição aos pressupostos dessas duas tendências, Volóchinov (2017) nos apresenta uma terceira orientação que, com base nos argumentos do autor e nos apontamentos de Pereira e Brait (2020), podemos chamá-la de orientação sociológica, que concebe a linguagem como interação social. Essa é a concepção que tem orientado as práticas de ensino de língua, no Brasil, a partir da década de 1990, com a publicação do primeiro documento oficial de parametri-

zação do ensino de língua portuguesa na educação básica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1998).

A partir desses esclarecimentos, situamos nosso objeto de análise neste artigo, uma vez que a proposta de ensino da leitura de textos cuja constituição do enunciado se dá no plano de expressão verbo-visual está ancorada nos pressupostos teóricos enunciativo-discursivos, de Bakhtin e o Círculo, e que vem sendo consolidado, no Brasil, como Análise Dialógica do Discurso (ADD). Portanto, nossas reflexões, nesta seção, buscam clarificar conceitos desenvolvidos pelos pensadores russos, em especial, os de *enunciado concreto*, a *dialogia* e *relações dialógicas*, e a *compreensão ativa e criadora*, fundamentais para a proposição de atividade que se apresenta neste artigo.

O primeiro conceito que iremos tratar será o de *enunciado concreto*. Bakhtin (2011a) destaca que todas as vezes que nos comunicamos com nossos interlocutores o fazemos por meio de enunciados individuais, concretos e únicos. Porém, adverte-nos o autor que, apesar de únicos, os enunciados são infinitos e elaborados, a partir das especificidades, finalidades e objetivos de cada campo/esfera da atividade humana. Esta, portanto, elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011a, p. 262). É presumível imaginarmos que todos os diversos campos da atividade humana estejam ligados aos usos da linguagem. Assim sendo, os *enunciados concretos* produzidos pelo sujeito do discurso são infinitos, já que falamos, lemos e escrevemos por meio deles e os materializados linguisticamente em *gêneros do discurso*.

Na perspectiva de Bakhtin (2011a), os *gêneros do discurso* são constituídos por três elementos, interdependentes, no todo do enun-

ciado: *conteúdo temático* (o objeto/conteúdo do dizer), *estilo* (escolhas linguísticas lexicais, morfológicas, gramaticais etc.) e *a construção composicional* (a forma de composição do enunciado), moldados pelas especificidades e condições concretas da enunciação, tais como interlocutores, contexto situacional, finalidade etc. No processo de enunciação, o *enunciado concreto* nasce com uma finalidade específica determinada pela função social de dado campo da comunicação e é endereçado a alguém. Isso significa que o sujeito, ao enunciar seu dizer/seu discurso, o faz endereçado a alguém, com um objetivo específico, inserido em uma realidade situada e concreta, esperando do seu interlocutor uma atitude responsiva, seja ela de concordância, rejeição. Partindo desse delineamento teórico, podemos deduzir que seja o *enunciado concreto* a real unidade do discurso, delimitado pela alternância entre sujeitos do dizer.

É na categoria da *alteridade* que se observa a alternância entre sujeitos do dizer – um *eu* e um *outro* – mediados pela *palavra* como signo ideológico e onde se observa os limites do enunciado, pois são constituídos na linha limítrofe entre os enunciados produzidos por *um* e por *outro*.

A *alternância dos sujeitos* do discurso pode ser observada, de forma mais evidente, no diálogo real, ou seja, no jogo de vozes que se estabelece entre os parceiros do discurso, como num processo de perguntas e respostas em que cada réplica de um dos parceiros possui um acabamento, mesmo que relativo, e dá ao outro a dica de relativo acabamento do seu projeto de dizer, abrindo-lhe a possibilidade de resposta. Isso porque, o sujeito que enuncia e se enuncia espera do outro uma atitude responsiva em relação ao que foi dito.

As réplicas de cada parceiro envolvido no processo de enunciação estão ligadas entre si por relações de sentido, expressas no dizer, em forma de aprovação, comentário, complementação, reprovação. Esse jogo entre os possíveis sentidos advindos dos efeitos da palavra de um *eu* e do *outro*, nessa arena discursiva, Bakhtin (2011a) denomina *relações dialógicas*. Estas, esclarece o autor, não podem ser percebidas entre unidades da língua, como forma estável (palavras e orações), e, sim, na dialogia constitutiva da linguagem e da palavra neutra, no sentido de que seu significado pode se atualizar a depender do contexto de enunciação.

O *diálogo*, assim concebido, compreende o complexo de forças centrípetas – como vozes que tendem à homogeneização das palavras e daquilo que é dito; e centrífugas, aquelas que tendem à descentralização de tudo que é dito. Essas forças opostas, antagônicas, entram em jogo no processo de enunciação e da interação social, nele atuando e condicionando a forma e as significações do que é dito. Em outras palavras, o *diálogo* se constitui no processo de interação entre sujeitos falantes e o sentido se constrói na tensão que se estabelece nas *relações dialógicas*.

Assim, podemos dizer que a *relação dialógica* é uma relação de sentido que se dá entre enunciados, proferidos por sujeitos, na cadeia da comunicação verbal. Nesta, a palavra e a linguagem constituem-se como meio de comunicação, de luta, de tensão e de conflito.

Nessa perspectiva, toda compreensão de um enunciado vivo (discursos materializados na fala ou na escrita) é de natureza ativamente responsiva; “toda compreensão é prenhe de resposta [...]” (Bakhtin, 2011a, p. 271). Isso significa dizer que, na relação entre dois sujeitos

do discurso, a fala de um provoca no outro, obrigatoriamente, uma resposta. Assim, o ouvinte, ao compreender o significado do discurso de um enunciador (o “outro” na relação discursiva) passa a ocupar em relação a ele (o “eu” do discurso) uma posição ativamente responsiva. Em relação ao objeto compreendido, o interlocutor pode concordar com ele, ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo e preparar-se para usá-lo. Essa posição responsiva do ouvinte se forma no transcurso de todo o processo de audição/leitura e compreensão de um discurso (seja ele oral ou escrito).

A compreensão, mesmo que silenciosa, sempre está em germinação e, ao mesmo tempo, a ponto de transformar-se em outro discurso a partir do ouvinte/leitor. A essa compreensão silenciosa, momento em que o interlocutor se prepara para responder ao discurso ouvido ou lido, Bakhtin (2011a, p. 272) denomina “compreensão responsiva de efeito retardado”. Para esse autor, cedo ou tarde, o que foi ouvido ou lido e compreendido eclode, como resposta do interlocutor em discursos subsequentes, expressos de forma verbal, visual, verbo-visual, gestual, dentre outras modalidades de linguagem. Sendo assim, toda compreensão é ativamente responsiva, porque mesmo o silêncio é o momento em que o falante/ouvinte/leitor se prepara para uma resposta. Isso porque todo falante espera respostas do seu interlocutor, sejam elas de concordância ou discordância, gestuais, faladas ou escritas, a depender da natureza do gênero discursivo em uso nessa relação de comunicação. No dizer do autor:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema

da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros discursos (Bakhtin, 2011a, p. 272).

Assim, um discurso toca em outro, gera outro, polemiza e dialoga com outro. É por isso que Bakhtin nos diz que a real unidade da comunicação não são as palavras e orações, mas o enunciado vivo e pleno na relação entre sujeitos do discurso. Concordamos com o autor, ao afirmar que o discurso está sempre fundido em forma de um enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso e, fora dessa forma, não pode existir; “o ouvinte com sua compreensão passiva, que é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011a, p. 272). Na perspectiva do autor, aquilo que o esquema retrata é somente um momento abstrato do ato pleno e real da compreensão responsiva, que gesta uma resposta.

Refletir sob o prisma desse filósofo russo, é de fundamental importância neste trabalho, uma vez que concebemos a leitura a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, como um processo de *compreensão ativa e criadora*, que exige do leitor uma tomada de posição em relação ao discurso (texto) do *outro* (autor), a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa e réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura. Isso porque, assumir a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana em relação à leitura do texto, pressupõe

assumirmos, de igual modo, a compreensão ativa, criadora e dialógica, como seu principal elemento.

No processo da leitura, os significados se constroem na interação entre sujeitos (leitor e autor), mediados pela materialidade textual, seja qual for a modalidade de linguagem (verbal, verbo-visual, sonora etc.), em uma relação dialógica, na qual os sentidos se constroem no jogo de perguntas e respostas dos sujeitos do discurso envolvidos no processo de compreensão dialógica do texto. Nesse contexto, “o sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio” (Bakhtin, 2011b, p. 368), um sentido outro, trazendo à tona novas dimensões.

Neste artigo, concebemos a *compreensão* pelo viés dialógico do discurso: *ativa e criadora*; porque compreender ativamente o texto, significa, de fato, lê-lo e ser provocado a uma atitude responsiva; colocar-se em relação a esse objeto como co-criador dos possíveis efeitos de sentido. Nessa concepção, os sentidos presumíveis no horizonte do autor complementam-se com os conhecimentos e visão de mundo do leitor; assim sendo, os efeitos de sentido do texto são co-criados não só pela análise material do texto, mas, sobretudo, por elementos do contexto extraverbal (conhecimentos compartilhados, avaliação valorativa comum entre os interlocutores e todos os implícitos do texto). Trata-se de um processo de compreensão que se desdobra entre sujeitos do discurso, numa relação de co-criação.

Para Bakhtin (2011c), compreensão e avaliação são simultâneas e constituem um único ato integral. Para esse autor, o sujeito da compreensão analisa o texto, a partir da sua visão de mundo, de suas posições. Essas posições determinam sua avaliação, que é mutável,

pois “sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo” (Bakhtin, 2011c, p. 378). Ao focar a obra, o sujeito da compreensão está visceralmente aberto à possibilidade de mudança e de renúncia dos seus pontos de vista pré-estabelecidos. Nesse processo, desenvolve-se uma luta e seu resultado são a mudança e o enriquecimento mútuos; “o encontro com os grandes como algo que determina, obriga e vincula, é o momento supremo da compreensão” (Bakhtin, 2011c 378).

Assim, a palavra do outro enquanto enunciado, discurso, toca o seu interlocutor, provoca-lhe uma reação, colocando-o diante da tarefa de compreendê-la: num primeiro momento, sentindo-a como sua - num instante em que as fronteiras entre as suas próprias palavras e as do outro podem confundir-se, numa tensa luta dialógica, característica inerente ao encontro dos sujeitos da criação; num segundo momento, afastando-se dela, impondo-lhe uma distância temporal e cultural, incluindo o seu contexto, alheio para o autor. Como resultado, a palavra do outro transforma-se na palavra alheia do indivíduo leitor/ouvinte. No dizer de Bakhtin (2011c):

A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância [...] e o respeito. No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu) (Bakhtin, 2011c, p. 381).

Para o autor, só tem sentido para nós aquilo que responde a alguma pergunta. O sentido sempre responde a determinada pergunta; portanto, aquilo que não responde a nada não está inserido no diálogo. Sendo o sentido potencialmente infinito, pode atualizar-se, quando em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja como

uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Nessa perspectiva, um sentido está em contato com outro, não existindo a possibilidade de um único sentido, nem de um primeiro, nem de um último, sendo cada qual um elo na cadeia dos sentidos: “Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer” (Bakhtin, 2011c, p. 382).

2 A dimensão verbo-visual do enunciado

Leitores desatentos da obra bakhtiniana comumente reverberam duas vertentes ou modos de olhar para a teoria bakhtiniana. A primeira faz alusão ao fato de a obra bakhtiniana não se aplicar aos fenômenos linguísticos e da linguagem para a sala de aula. A outra, refere-se ao fato de que a sua teoria se ocupa apenas da linguagem verbal. Leitores atentos da obra dos russos lançam por terra tais afirmativas, pois Bakhtin e outros membros de seu grupo multidisciplinar (O Círculo) tinham formações em diferentes áreas do conhecimento como filósofos, professores, artistas etc. Portanto, natural que suponhamos que um arcabouço teórico construído por diferentes bases e olhares, primeiro, não pode ser circunscrito apenas a esta ou aquela área do conhecimento, nem se ocupar apenas de uma das modalidades do discurso, a verbal. O início deste texto comprova a natureza e a profundidade do pensamento de Bakhtin e o Círculo sobre a linguagem, a partir das questões formuladas por Volóchinov (2017) sobre o objeto da linguagem e a metodologia para sua real análise.

Essas questões são importantes de serem trazidas a este artigo por sua natureza e finalidade. Trata-se de uma proposta de atividade de leitura de textos verbo-visuais em análise dialógica do discurso. Isso significa que, para além da superficialidade do texto, existem nuances dialógicas de sentido que precisam ser exploradas durante a leitura de um texto com tais especificidades. Além disso, releva o lugar deste trabalho, tendo em vista que ele nasce como uma luz lançada ao foço em que se encontra a dimensão verbo-visual do texto em livros didáticos de língua portuguesa da Educação básica brasileira, como demonstram os resultados de pesquisadores que tomam por objeto de estudo a questão da visualidade (Belmiro, 2000, 2003) e da verbo-visualidade (Costa, 2012, 2017, 2018) em livros didáticos.

Sabemos que há muitas formas de análise da dimensão verbo-visual do enunciado, por diferentes perspectivas teóricas, que, por sua vez, definem metodologia específica. Esclarecemos que não será nosso objetivo trazê-las ao debate, nem qualificar uma ou outra. Reconhecemos a importância e a pertinência da escolha de cada corrente de estudo. Entretanto, concebemos que a natureza das questões formuladas por cada pesquisador é a que melhor define e justifica a teoria e a metodologia apropriadas ao caráter da pesquisa empreendida. Em nosso caso, optamos pela análise do enunciado verbo-visual em uma perspectiva dialógica. Por isso, nesta seção, discutimos a produtividade e relevância dos conceitos bakhtinianos para além da materialidade verbal do enunciado, incluindo a materialidade verbo-visual.

Estudiosos brasileiros têm se debruçado sobre a investigação aprofundada do conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo, em busca de conceitos e formulações teóricas que possam iluminar o estudo e

a análise da dimensão verbo-visual do enunciado, em uma perspectiva dialógica. Dentre tais pesquisadores, podemos citar Brait (2012; 2013), Magalhães (2014), Costa (2017, 2018) dentre outros.

Alguns conceitos bakhtinianos, como esclarece Brait (2012), podem nos oferecer elementos para a leitura do texto verbal e, também, do visual. Para a autora, em determinados textos, as proposições teóricas, o engendramento entre os elementos verbais e visuais, constituem-se de forma indissolúvel, como interdependentes, exigindo do analista não só o reconhecimento dessa especificidade, como também metodologia e fundamentação teórica compatíveis com essa realidade. Assim, Brait (2012, p. 88-89) esclarece:

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a *estaticidade* da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a *dinamicidade* do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (Brait, 2012, p. 88-89).

Para a autora, tanto a linguagem verbal quanto a visual, de forma indissolúvel, desempenham papel constitutivo na produção e efeitos de sentido de um texto. Por esse motivo, a compreensão de um enunciado (texto) verbo-visual exige considerar a linguagem verbal e visual

como uma única materialidade, a verbo-visual, sob pena de amputarmos uma das partes do seu plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado.

As pesquisas de Costa (2011, 2016, 2017, 2018) corroboram a visão de Brait (2013), tendo em vista que os resultados dos seus trabalhos demonstraram que a verbo-visualidade ainda não encontrou seu lugar na proposição de atividades didático-pedagógicas que tomem a dimensão verbo-visual como única e não em separado. A junção/aglutinação das linguagens (verbal e visual) significam a partir da intersecção de dois planos, são duas linguagens diferentes constituindo uma única materialidade (a verbo-visual) e só dessa forma podemos nos colocar na tarefa de analisá-la.

Assim, em um texto verbo-visual, cujas fronteiras limítrofes de uma linguagem (verbal) e outra (visual), alinhavadas pelos fios dialógicos que o constituem (implícitos, laços temporais, contextuais e extraverbais), os efeitos de sentido só podem ser de fato compreendidos pelo leitor na aglutinação de todos esses elementos como fios de diálogos nem sempre convergentes.

Compreender a dimensão do enunciado verbo-visual, como materialidade única e inseparável, coloca o sujeito leitor no centro da arena discursiva como *co-criador* dos possíveis efeitos de sentido do texto. Isso porque, esse movimento permite a esse leitor não só olhar para o objeto, ver a imagem que também o constitui, mas lê-lo em seus pontos de intersecção e diálogo (materialidade e elementos extraverbais), considerando-o em sua complexidade discursiva, de fato, compreendê-lo e, a partir desta, iluminar a *compreensão ativa e criadora* do texto/discurso, objeto de sua apreciação e leitura.

Passamos, na próxima seção, à proposta da atividade de leitura fundamentada nos pressupostos teóricos da ADD.

3 Proposta de atividade de leitura sob as lentes da ADD

Primeiramente, necessário destacar que a análise de qualquer objeto deve tomar como lente uma perspectiva teórico-metodológica pertinente aos objetivos do analista. Neste artigo, a proposta de atividade de leitura da dimensão verbo-visual do enunciado (texto) é fundamentada, na perspectiva teórico-metodológica da ADD. Isso significa que concebemos a linguagem como interação social e o texto constituído na materialidade verbo-visual em sua dimensão semiótico-ideológica, o que implica considerá-lo em seu contexto e todos os fios dialógicos que o constituem.

A *palavra* tomada como *signo ideológico* reflete e refrata a realidade em transformação. Ela penetra as relações entre indivíduos desde as eventuais relações cotidianas às mais elaboradas, como as de base ideológica ou política. As palavras são, por assim dizer, tramadas por múltiplos fios ideológicos (valores) que sustentam todas as relações sociais em todos os campos da atividade humana. A palavra é indicadora das transformações sociais e capaz de registrar fases transitórias das mudanças sociais.

O texto, por sua vez, como parte de uma relação social, histórica e concreta se materializa em um dado gênero do discurso, este constituído por seus elementos indissolúveis, a saber: *construção composicional*, *conteúdo temático* e *estilo*. Sob essa perspectiva, o texto é o ponto de

intersecção de uma relação dialógica que se dá entre as materialidades que o constituem (os signos no interior do texto; as linguagens e as semioses) e entre indivíduos, sujeitos do discurso (leitor e autor).

Nessa direção, comandas/questões que visem à problematização do texto, com vistas à leitura e compreensão, devem partir dessas premissas: um texto verbo-visual exige do analista olhar atento para as relações implicadas no engendramento dos elementos verbais e visuais do enunciado, formando um único material: o verbo-visual; o texto é resultado da visão de alguém sobre determinado ponto, portanto revela um projeto de discurso de um sujeito (o autor) endereçado a outro (o leitor), de quem se espera uma *atitude responsiva*.

Para tanto, em nossa proposição, ao tomarmos o texto como objeto de análise, consideramos a existência de um sujeito-autor que dialoga, por meio do texto e suas múltiplas linguagens, com um sujeito-leitor com capacidades latentes de *compreensão* e *réplica* para a elaboração de uma resposta crítica ao discurso lido e, de fato, compreendido.

Dessa maneira, para além das capacidades previstas para a leitura do texto verbal ou dos elementos verbais em textos constituídos por outras materialidades, elaboramos, no quadro, a seguir, as capacidades que, a nosso ver, podem ser desenvolvidas a partir da análise/leitura de enunciados verbo-visuais, numa perspectiva enunciativo-discursiva, colaborando para o letramento verbo-visual do aluno-leitor:

Quadro 1 - Capacidades de leitura dialógica de enunciados verbo-visuais

Estratégias	Capacidades a serem desenvolvidas:
1. <i>Levantamento de hipótese</i>: antes da apresentação do texto, propor, a partir de um recorte (do título, do tema etc.), o levantamento de hipóteses sobre o texto a ser lido, no que se refere à temática, ao gênero etc.	Explorar os conhecimentos de mundo.
2. <i>Observação global do texto</i>: apresentar o texto, interrogando os alunos se já viram ou leram textos iguais ou similares ao apresentado e em quais contextos. Solicitar que façam uma leitura global do texto, observando: sua materialidade, traços, cores, disposição de elementos verbais e visuais.	
3. <i>Confirmação ou refutação das hipóteses previamente levantadas</i>: propiciar questionamentos que levem os alunos a retomar suas hipóteses, confirmando-as ou negando-as.	
4. <i>Exploração visual de elementos verbais e visuais</i> constituintes do texto numa leitura rápida e global, a fim de (re)conhecer o gênero discursivo em estudo, predizendo sua esfera de produção, circulação e recepção, suas condições de produção, perguntando-se: o quê? Para quem? Com que finalidade? etc. Essa estratégia auxiliará também a percepção dos elementos constituintes do gênero (a partir de sua materialidade).	Reconhecer a materialidade do texto e o gênero discursivo em análise.

5. <i>Observação e consideração dos elementos visuais</i>: buscar perceber de que forma elementos como cores, fontes, disposição etc. colaboram para a construção de possíveis efeitos de sentido.	Perceber e compreender o funcionamento da linguagem visual no texto.
6. <i>Apreciação e leitura dos elementos verbais</i>: identificar marcas explícitas de um dizer, como advérbios, adjetivos, verbos, linguagem figurada, créditos de imagem e texto etc., percebendo como elas colaboram para a construção de possíveis efeitos de sentido.	Ler e compreender o funcionamento dos elementos verbais no texto.
7. <i>Consideração do engendramento de linguagens – verbal e visual – e dos fios dialógicos (momento histórico, implícitos, intertextualidade etc.) que entrecruzam o texto</i>: conceber esse entrecruzamento de forma a revelar características do gênero discursivo, como a <i>construção composicional, o estilo, o conteúdo temático</i>, e os possíveis temas.	Considerar e compreender a materialidade verbo-visual como única, inseparável e impregnada de sentido.
8. <i>Distanciamento do texto</i>: percepção de relações entre materialidades, entre textos e entre discursos. Propiciar: atividades que levem o aluno a observar o texto em sua totalidade, mas, sobretudo, que busque dialogar com o sujeito-autor; questões que problematizem as condições de produção, o contexto de produção, circulação e recepção, momento histórico etc., percebendo as maneiras como essas informações podem revelar o discurso veiculado pelo texto.	Ler e perceber o discurso veiculado pelo texto e ideologias impregnadas.

9. <i>Compreensão dos efeitos de sentido</i>: ao associar todos os elementos constituintes do gênero – suas condições de produção, seu contexto de produção/circulação/recepção, o interlocutor eleito, as finalidades, o momento histórico e a existência de um sujeito autor que dialoga com um sujeito leitor – o aluno poderá construir o sentido do texto, percebendo este último como um todo indissolúvel, de maneira a ser compelido a responder ao discurso do autor de forma <i>ativa</i> (porque o compreendeu) e <i>criadora</i> (porque participa na construção do <i>tema</i>), como um segundo autor que atribui significados ao que lê e completa um sentido.	Compreender o texto de forma ativa e criadora.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (Costa, 2016).

O quadro 01 apresenta estratégias e capacidades para a análise/leitura de enunciados verbo-visuais que devem ser levadas em consideração para a elaboração das atividades que se pretende desenvolver. Com base nele, ilustramos uma atividade que pode e deve ser ampliada e expandida, a fim de contribuir com o letramento verbo-visual dos alunos. Com tais objetivos, sugerimos ao professor que, antes de elaborar as comandas de questionamentos sobre o texto, esboce um planejamento da atividade e para tal:

- a) Defina previamente os objetivos da aula: desenvolver capacidades leitoras de enunciados verbo-visuais.
- b) Selecione o texto: o professor poderá escolher textos que circulem na internet, em revistas, jornais, ou outros suportes, e

mesmo grafites por ele fotografados, desde que informe a fonte, os créditos do texto, e dê ao aluno a oportunidade, sempre que possível, de contato com o texto em seu contexto/fonte de circulação e recepção.

Sobre esse aspecto, chamamos atenção à importância de se considerar que o transporte de um dado gênero de sua esfera de produção, circulação e recepção habitual para inseri-lo em outra, como a escolar, exige do professor (autor da atividade) a ponderação sobre as transformações sofridas por esse gênero, em função do suporte e da esfera por onde circulará, interferindo em suas características e finalidades, já que em atividades escolares sua função principal é didática. Essas especificidades acabam por exigir daquele que o utiliza (professor ou sujeito da ação didática) maior rigor em seu tratamento didático, observando não só as características da esfera para onde o enunciado será transportado, mas a forma de didatizá-lo de maneira a propiciar ao aluno a percepção das marcas constitutivas desse novo enunciado e dos efeitos de sentido provocados por um determinado enunciado em específicas condições de produção, circulação e recepção.

Esse movimento implica uma forma de abordagem diferente, tendo em vista que as atividades didático-pedagógicas referentes ao gênero verbo-visual têm a finalidade de ensinar o aluno a lê-lo. Assim sendo, o aluno, como interlocutor eleito para determinada atividade, precisa compreender essa mudança de finalidade influenciando os efeitos de sentido no texto, em função das características constituintes dessa nova esfera de circulação/recepção, a escola.

Uma pintura exposta ao público em um museu, por exemplo, tem a finalidade principal de apreciação estética, posto que nesse *lo-*

cus ela é fundamentalmente arte. Não foi apresentada para ser lida, no sentido escolar, mas para ser observada, contemplada e apreciada esteticamente.

Ao transportarmos essa pintura para a esfera escolar, em um material didático, por exemplo, nesse lugar ela será a re-produção de uma pintura, sendo mobilizada didaticamente com uma finalidade específica de ensinar um certo público a lê-la, o que exigirá estratégias diferentes de abordagem do seu material, enquanto texto/enunciado concreto, incluindo a necessidade de dar ao aluno a oportunidade de reflexão sobre os fios que tecem esse enunciado e como ele participa do grande diálogo de onde emerge.

c) Elabore comandas/questões de leitura que contemplem cada uma das estratégias elencadas no quadro 01, a fim de propiciar o desenvolvimento de suas respectivas capacidades leitoras.

d) Tendo as etapas anteriores concluídas, organize a atividade.

Com base nos apontamentos anteriores, selecionamos, à título de exemplificação, um exemplar do gênero *anúncio publicitário* por entendermos que ele está presente em diferentes suportes no cotidiano do leitor, seja em revistas, jornais, *outdoors*, internet, tv etc., constituindo-se como uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem de capacidades leitoras de textos verbo-visuais.

Para Campos-Toscano (2009), os anúncios publicitários objetivam a venda de um produto, a promoção de uma marca com a finalidade de aumentar o faturamento de uma empresa ou fidelizar os seus clientes. Já para Baudrillard (2002, p. 174), “a publicidade tem como tarefa divulgar as características desse ou daquele produto e promover-lhe a venda. Essa função ‘objetiva’ permanece em princípio sua

função primordial”. Somando-se a essa função, e por causa dela, a publicidade objetiva também criar desejos e aproximar o enunciatário do meio social no qual deseja ser inserido.

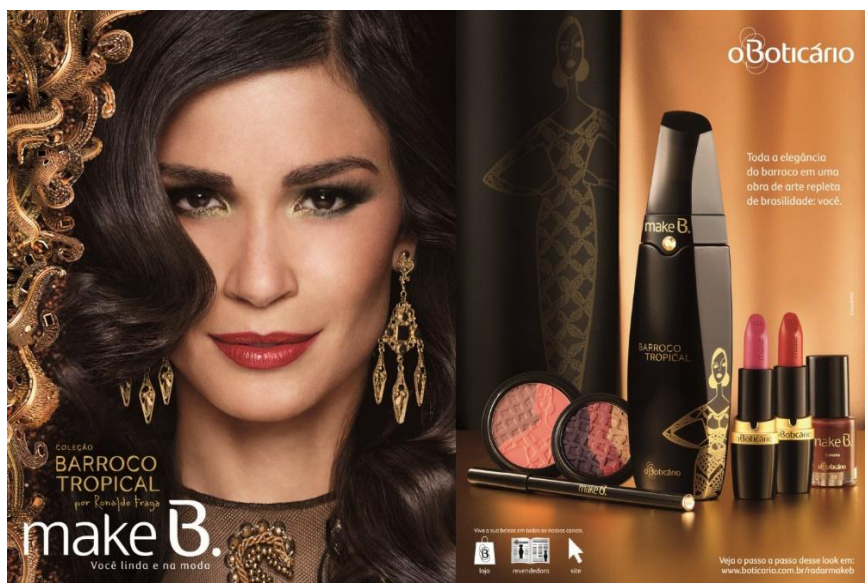
Para atingir tal finalidade, a publicidade se utiliza de diferentes recursos persuasivos. Para a produção de uma peça publicitária televisiva, apela-se ao recurso visual em movimento, aos diálogos, som etc. como meio de provocar no seu público o desejo de adquirir determinado produto, marcando em sua memória o tipo de sensação que pretende imprimir no seu público visado, garantindo a persuasão pretendida pela peça publicitária. Para atingir as mesmas finalidades, o anúncio impresso necessita de outros recursos, utilizando-se da imagem estática com contrastes de cores e tonalidades, engendrando-os aos elementos verbais escritos, como frases curtas e impactantes, a fim de oferecer ao público visado mais que um produto, um modo de vida.

Sendo assim, o anúncio publicitário pode se constituir como uma poderosa ferramenta que permita ao leitor perceber os discursos e valores sociais que atravessam o texto. Não se trata de solicitar que o aluno encontre no texto o argumento do anunciante, mas de perceber o tipo de comportamento, atitude social que o anunciante oferece ao seu público ao promover um determinado produto ou marca. Tal proposta só pode ser efetivada se, para além do texto, o leitor puder analisar o discurso por ele veiculado.

Uma campanha publicitária reúne um conjunto de anúncios constituintes de um projeto para determinado anunciante por tempo limitado. Conforme Públio (2008), uma campanha, com diversas peças diferentes tem melhor resultado que um anúncio isolado, por mais criativo que este seja.

O anúncio apresentado, a seguir, foi selecionado na internet, no site “Portal da Propaganda”, mas também circulou, em 2014, em formato impresso pelas revistas femininas, e em formato digital pelo meio televisivo.

Figura 1 - Passarela. Anúncio publicitário de O Boticário



Fonte: O Boticário. *Passarela*. Campanha criada pela agência AlmapBBDO. Fev. 2014. Disponível em: <http://www.portaldapropaganda.com.br/porta/component/content/article/16-capa/40527-o-boticario-escala-a-top-model-carol-ribeiro-para-lancar-make-b-barroco-tropical-por-ronaldo-fraga>. Acesso em: 28 fev. 2016.

O anúncio em tela traz uma propaganda da coleção Barroco Tropical, da linha Make B. de O Boticário, assinada por Ronaldo Fraga, estilista reconhecido internacionalmente, selecionado pelo *Design Museum* de Londres como um dos sete estilistas inovadores do mundo para a exposição *Designs of the Year* 2014.

O anúncio circulou no ano de 2014 – mesmo ano da seleção do estilista como um dos sete mais inovadores do mundo – em formato digital, como filme para tv e impresso para circulação em revistas. A campanha da qual o anúncio faz parte foi criada pela agência Alma-pBBD, que apostou na riqueza de detalhes e texturas do estilo literário barroco para a composição da peça publicitária.

Nos anúncios impressos da campanha, as modelos selecionadas dividem página dupla das revistas com os produtos da empresa O Boticário. Na figura 01, o anúncio é apresentado em página dupla. Na primeira página, a imagem de uma modelo brasileira ocupa todo o espaço visual com figurino e adereços sofisticados, com detalhes em dourado, associando a exuberância da modelo a uma obra de arte do estilo literário utilizado como conceito da propaganda da coleção anunciada. Na página seguinte, é possível visualizar os produtos que compõem a coleção, em uma mistura de cores e texturas que remetem sempre à opulência e sofisticação, com predominância do dourado.

Se visualizarmos ambas as páginas e compararmos as imagens apresentadas, verificamos a predominância das cores preta, nas embalagens dos produtos e na roupa da modelo, a vermelha e suas tonalidades, nos batons e na cor da boca da modelo, e dourado, nos detalhes das embalagens dos produtos, da roupa, dos brincos e no contorno dos cabelos da modelo, remetendo a cor e os traços sinuosos ao estilo literário figurado no anúncio.

No que se refere aos elementos verbais, destacaremos alguns: lê-se logo abaixo da logomarca de O Boticário a seguinte frase “Toda a elegância do barroco em uma obra de arte repleta de brasilidade: você” – em cor branca, a mesma usada na fonte da linha do produto “Make

B.”, sugerindo que a mulher, ao usar os produtos Make B, sentir-se-á como uma obra de arte barroca. É possível notar o uso de uma linguagem figurada que evidencia o jogo de imagens de poder, beleza e opulência a serem produzidas na memória da mulher, público visado, mas não único.

Do outro lado da página, lê-se “COLEÇÃO BARROCO TOPICAL por Ronaldo Fraga make B. Você linda e na moda”. Cada um dos enunciados está grafado em fontes e cores específicas. Observa-se que os termos “coleção” e “Barroco Tropical” aparecem em caixa alta, estando a primeira em tamanho menor que a segunda, demonstrando que o que se pretende destacar é o nome da coleção. Ambos os termos aparecem em letras douradas. Abaixo delas, o nome do estilista Ronaldo Fraga, grafado com a mesma cor (dourada), em fonte mais próxima do que conhecemos como letra cursiva, imitando uma assinatura. Visualmente, o formato e a disposição desses elementos verbais remetem à ideia de que a empresa anunciante buscou um nome de referência para assinar sua nova coleção, que promete deixar a mulher mais bonita, cuja presença remeterá aos olhos de todos a visão de uma verdadeira obra de arte.

A partir desse exemplo, propomos, a seguir, uma atividade possível, a fim de propiciar o desenvolvimento das capacidades leitoras propostas para a leitura dialógica de textos verbo-visuais.

1. A imagem que visualiza, a seguir, lhe é familiar? Justifique sua resposta.



Espera-se que o aluno associe a imagem apresentada à logomarca da empresa de cosméticos “O Boticário”, aos anúncios já vistos em *outdoors*, revistas, internet etc. É importante que o professor anote todas as hipóteses levantadas para serem checadas posteriormente.

Estratégia(s): Levantamento de hipóteses

Capacidade(s): Explorar os conhecimentos de mundo.

2. Você já viu textos como este? Em que situações?



O Boticário. *Passarela*. Campanha criada pela agência AlmapBBDO. Fev. 2014. Disponível em: <http://www.portaldapropaganda.com.br/porta/component/content/article/16-capa/40527-o-boticario-escala-a-top-model-carol-ribeiro-para-lancar-make-b-barroco-tropical-por-ronaldo-fraga>. Acesso em: 28 fev. 2016.

3. Observe o texto como um todo. Perceba os detalhes visuais, os elementos verbais, leia a fonte do anúncio e responda:

a) Em que situações do nosso cotidiano nos depararmos com textos como esse?

b) Você consegue visualizar, nesse texto, a imagem anteriormente apresentada?

4. A observação desse texto confirma as hipóteses levantadas no início da atividade? Justifique sua resposta.

Espera-se que o aluno associe o texto apresentado aos anúncios publicitários já vistos em diferentes contextos, confirmando ou refutando as hipóteses anteriormente levantadas. Nesse momento, o professor pode apresentar as características do gênero em estudo e explorar suas condições de produção.

Estratégia(s): Observação global do texto e confirmação ou refutação das hipóteses previamente levantadas.

Capacidade(s): Explorar os conhecimentos de mundo; reconhecer a materialidade do texto e identificar o gênero.

5. Organizem-se em duplas, observem o texto como um todo e:

a) descrevam todos os detalhes observados nos elementos visuais, como cores, traços etc. Procurem perceber como a mulher e os produtos são retratados e dispostos no texto.

6. Leiam o enunciado verbal do texto: “Toda a elegância do barroco em uma obra de arte repleta de brasilidade: você”, e respondam:

a) O barroco é um período literário caracterizado pelos contrastes, oposições e dilemas. Pesquisem sobre esse período literário, depois releiam o enunciado verbal, observem as imagens retratadas no anúncio, e respondam: o que o estilo barroco tem a ver com esse anúncio?

b) Com os conhecimentos, até o momento construídos, observem a imagem, a seguir, nos traços e cores dos elementos verbais e respondam: a forma dos traços e das cores disposta na imagem pode ser associada ao estilo do período barroco? Como? Que efeitos de sentido essa forma de composição das letras produz?



Espera-se que os alunos reconheçam a materialidade verbo-visual do anúncio especialmente pensada para atingir determinada finalidade: a venda de um produto que promete a beleza e a sensualidade representadas na arte do período barroco para a mulher contemporânea. Além disso, espera-se, também, que percebam que as cores e o formato das letras e das imagens retratados no anúncio remetem à opulência do período barroco, reconhecendo a forma de se trabalhar os recursos verbais e visuais no texto como elementos do gênero, como o *estilo* e a *construção composicional*.

Estratégia(s): Exploração visual de elementos verbais e visuais; apreciação e leitura dos elementos verbais; Consideração do engendramento de linguagens – verbal e visual – e dos fios dialógicos (momento histórico, implícitos, intertextualidade etc.) que entrecruzam o texto)

Capacidade(s): Perceber e compreender o funcionamento da linguagem visual no texto; ler e compreender o funcionamento dos elementos verbais no texto; considerar e compreender a materialidade verbo-visual como única, inseparável e impregnada de sentido.

7. O gênero discursivo “anúncio publicitário” tem a finalidade de persuadir um público específico a consumir um determinado produto, elegendo-o como um objeto de desejo e de preenchimento de uma ausência que pode ser suprida com a aquisição do produto anunciado, fazendo com que o consumidor se sinta “completo” e como parte do universo retratado no anúncio. Com base nessas informações, responda:

a) Quem é o anunciante do texto lido e o que ele pretende?

b) A que público ele se dirige? Que elementos do texto o auxiliaram a responder essa pergunta?

Espera-se que o aluno perceba que o anúncio é dirigido ao público feminino, mas que também pode alcançar outro tipo de público que esteja no perfil desenhado para a propaganda, como um homem que queira ver a sua companheira tão linda e provocante como a mulher retratada no anúncio. Ainda no horizonte de expectativas da análise, espera-se que o aluno procure no texto elementos visuais e verbais que o auxiliem a responder as questões, mas que, sobretudo, compreenda os implícitos marcados nos elementos visíveis (recursos verbais e visuais, assinatura do texto etc.) e nos invisíveis (como o autor que dialoga com o leitor por meio do texto).

Estratégia(s): Distanciamento do texto.

Capacidade(s): Ler e perceber o discurso veiculado pelo texto e ideologias impregnadas.

8. Em dupla, pesquise na internet quem é Ronaldo Fraga. Após a pesquisa, observe atentamente todos os elementos estudados nesse anúncio e tente explicar: por que esse estilista foi escolhido para assinar a coleção Barroco Tropical da linha Make B. de O Boticário. Que efeitos de sentido você percebe no texto, agora, munido de todas essas informações?

9. Leia o enunciado “Você linda e na moda”. Reflita e responda: você acredita que para uma mulher ser linda, como promete o anúncio, ela necessita usar o produto anunciado? Explique a sua opinião.

Espera-se que o aluno descubra que Ronaldo Fraga é um estilista de renome internacional, sendo considerado pelo Design Museum de Londres como um dos sete estilistas mais inovadores do mundo. Sendo assim, a empresa O Boticário faz uma escolha intencional, a fim de oferecer uma coleção que faça seu público visado (o feminino) sentir-se persuadido a consumir o produto anunciado e a sentir-se tão provocante e lindo quanto a modelo retratada no anúncio. O professor pode ainda solicitar que o aluno realize outras pesquisas que julgue relevantes, como buscar informações sobre o período literário mencionado no anúncio.

Estratégia(s): Compreensão dos efeitos de sentido

Capacidade(s): Compreender o texto de forma ativa e criadora.

Fonte: Elaborado pela autora (Costa, 2016).

Para ampliar a atividade e consolidar as capacidades leitoras sugeridas, o professor poderá solicitar que os alunos se organizem em grupos, pesquisem outros anúncios publicitários, selecionem um, analisem o texto, segundo as informações apresentadas neste trabalho, e socializem com os demais colegas, apresentando sua própria análise, observando: o anúncio e seu contexto de produção, circulação e recepção, condições de produção, marcas do discurso veiculado etc.

Para Garcia (1988), a linguagem utilizada na publicidade midiática é um meio pelo qual o sujeito pode contatar um universo abstrato e idealizado, convencendo-o a “saciar” seus desejos mais recônditos por meio de artimanhas encantadoras de sedução. Nesse sentido, podemos afirmar que a linguagem utilizada em um anúncio publicitário não pode deixar de ser analisada sob um ponto de vista crítico e ideológico, porque o anúncio publicitário procura criar no indivíduo (seu público visado) uma necessidade, inculcando-lhe uma atitude alienadora a partir da repetição e da visualização das imagens, interferindo em seu comportamento individual e coletivo. Desvelar esse jogo discursivo previsto em textos publicitários é de especial importância.

O que propomos é a desconstrução do texto, a fim de que o aluno perceba as ideologias impregnadas para então reconstruí-lo, a partir de uma percepção crítica do discurso que perpassa o texto publicitário. Desse modo, num primeiro momento, é possível e necessário que o aluno descreva tudo o que percebe no texto, enquanto objeto material, mas, mais importante que isso, é que ele ultrapasse a estrutura textual, a fim de penetrar o texto nos fios de diálogos que o constituem. Por esse motivo, recomendamos que as atividades sejam elaboradas

observando esse objetivo principal: o de colaborar para a construção da visão crítica do aluno sobre o texto em estudo, visando à formação de um leitor de mundo, antes de ser um leitor de textos.

O professor precisa estar embasado teórica e metodologicamente para enfrentar situações inesperadas em sala de aula, instigando o aluno a observar os elementos do texto, auxiliando-o a construir inferências importantes para o reconhecimento do gênero em estudo como uma forma de dizer algo a outro, por meio de um enunciado concreto específico, que dê conta de propiciar a consecução das finalidades do autor.

A proposta de atividade de leitura apresentada, neste artigo, pode e deve ser ampliada. Nosso objetivo foi lançar luz às potencialidades criadoras do professor como autor de suas próprias atividades.

Para a leitura dos enunciados constituídos pela dimensão verbo-visual, Brait (2013) considera a necessidade da percepção do engendramento de linguagens (verbal e visual) como uma única materialidade, a partir da qual o sentido se desdobra. Desse modo, a título didático, propusemos estratégias de observação dos elementos verbais e visuais em etapas distintas, como momentos importantes para a percepção dessa interpenetração de linguagens como indivisível. Pensar dessa forma significa compreender o enunciado como um todo indissolúvel e que a construção de sentido se dá na intersecção entre a materialidade do texto e seus fios dialógicos constitutivos.

Para ensinar os alunos a considerarem os enunciados verbo-visuais da forma que propomos, neste trabalho, temos a clareza da necessidade de ensinar-lhe o passo a passo, já que as estratégias e capacidades de leitura para enunciados visuais e verbo-visuais não estão consolida-

das no cotidiano de aluno, como erroneamente deduzimos. Achamos que seja mais fácil para ele ler textos que contenham imagens, e isso não é verdadeiro. A cultura da leitura de textos verbais escritos é mais antiga em nossa história de leitor que a leitura de textos visuais ou verbo-visuais.

A proposta de atividade de leitura apresentada nasce das inquietações da autora, pesquisadora e professora de língua portuguesa, com os resultados obtidos em tese de doutorado (Costa, 2016) e dissertação de mestrado (Costa, 2011). Ao longo desse percurso investigativo, a autora constatou que ainda não há um lugar para a análise da dimensão verbo-visual do texto, considerando suas especiais condições de produção. Nesse sentido, este artigo aponta para um caminho de mão dupla: em uma direção, espera auxiliar o professor a desenvolver atividades de leitura autorais, sustentadas pelo caminho teórico-metodológico da ADD em função das necessidades de aprendizagem de cada realidade escolar; e, em outra direção, que lhe sirva de sustentação no desafio de formar leitores críticos e responsivos a partir da análise de textos verbo-visuais.

Palavras finais

Propostas como a que apresentamos, neste texto, ainda são necessárias e relevantes já que, mesmo em documentos oficiais de ensino de língua portuguesa, como a BNCC, ainda não vislumbramos estratégias e capacidades específicas para a leitura e análise do texto verbo-visual. Das competências específicas de língua portuguesa, observamos

somente a de número 3: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação”. Entretanto, o texto-visual aparece tangenciado nela e as capacidades e estratégias necessárias para o desenvolvimento de capacidades leitoras para esse especial tipo de texto nem são mencionadas nesse documento.

Nesse sentido, esperamos que a proposta apresentada possa iluminar as práticas pedagógicas de letramentos na escola. Para tanto, enfatizamos que a noção de verbo-visualidade como materialidade indissolúvel não deve ser entendida apenas como uso de recursos visuais e verbais, como aparato técnico na construção de dado texto, mas como uma dimensão do texto impregnada de sentido, especialmente construído pelo autor, que deve ser interrogado pelo leitor (por meio da problematização proposta pelas comandas da atividade), a fim de compreender os fios que o constituem. Só essa compreensão poderá auxiliar na formação de um leitor para além do visível no texto, do leitor de mundo, de maneira crítica, ativa com possibilidades de co-criar, elaborando novos enunciados, de forma consciente e autônoma.

Bakhtin (2011c) nos adverte que o sujeito da compreensão não pode negar ou excluir a possibilidade de mudanças de seus pré-conceitos e nem de renunciar a eles, sob pena de empobrecer-se. Nas palavras do autor, “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (p. 378). É nesse sentido que consideramos o ato de ler como um momento de *compreensão ativa*, porque o sujeito leitor entra na arena discursiva, dialoga com

o sujeito autor, buscando significados para o texto lido. Nessa arena, o sujeito leitor participa de uma luta, no sentido de que a palavra se alterna entre sujeitos, em busca da compreensão. Por esse motivo, a compreensão é também *criadora*, pois se expande e pode desdobrar-se em novos discursos.

O que ilumina o texto não é aquilo que o autor materializou em um gênero, mas o que é construído no processo de co-criação entre sujeitos – autor e leitor –, o texto e as linguagens que o constitui. Nesse momento, o texto nasce, de fato, para quem o vê e o lê, iluminando os caminhos da compreensão que está por vir. Nesse contexto, o que importa não é o texto *per si*, mas o sujeito que dele se impregna, fazendo nascer outros novos enunciados.

Finalizamos, observando que apresentamos uma proposta de trabalho possível com a leitura de textos verbo-visuais, com a finalidade de desenvolver no aluno a compreensão dialógica do texto, o que implica reconhecer o discurso veiculado por ele, em diálogo entre os sujeitos da co-criação e em constante apreciação e réplica, de forma a contribuir para a formação de um leitor crítico do mundo a partir dos enunciados concretos (textos) que vê, considera e lê de forma ativa e criadora, uma vez que, entre o ver e o ler pode haver um abismo, apenas preenchido pela potencialidade crítica do olhar de quem se propõe a ler.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 261-306.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p. 307-336.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c, p. 307-336.

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 299-320.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v.21, n. 72, p. 11-31, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cyzHV8Vj4WkvKc7RC4G69DS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana. Rev. Est. Discurso**, São Paulo, v.2, n.8, p. 43-66, Jul/Dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. (Coleção PROPG Digital – UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109105>. Acesso em: 14 abr. 2022.

COSTA, E. P. M. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. **Bakhtiniana. Rev. Est. Discurso**, São Paulo, v.13, n.2, p. 32-54, Maio/Ago, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/vfCHC3vgYhx73jbsBBKN4Qw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

COSTA, E. P. M. Um zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos. In: SILVA, A.; COSTA, E. (org.). **Livro didático: olhares dialógicos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 49-75.

COSTA, E. P. M. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, E. P. M. **A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

GARCIA, F. L. **Introdução crítica ao conhecimento**. Campinas: Papirus, 1988.

MAGALHÃES, A. S. Uma escuta dialógica para conflitos contemporâneos da imprensa. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. S. (org.) **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014. p. 93-115.

PEREIRA, R. A; BRAIT, B. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão-SC, v. 20, n.1, p. 125-14, jan./abr. 2020.

PÚBLIO, M. A. **Como planejar e executar uma: campanha de propaganda**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Capítulo 6

Rastreando as práticas de ensino de uma professora de língua portuguesa: uma análise sob à luz da teoria ator-rede

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

Valdir Silva

Introdução

A pandemia da Covid-19, que assolou o mundo entre 2019 a 2021, forçou a sociedade contemporânea àquilo que Latour (2012) denomina “Reagregação social”. Isso quer dizer que o “social” só pode ser compreendido se considerarmos a sua dinamicidade, visto que não é uma entidade estável e estagnada. Nos termos do autor, o conceito de reagregação diz respeito à volatilidade do corpo social que, por sua vez, está em constante movimento de translação, “processo pelo qual actantes associam-se de modo a construir um ator-rede.” (Buzato, 2012, p. 799)

Sendo assim, devido às mudanças pervasivas instituídas pelo Coronavírus, várias práticas sociais e de linguagem — como os processos de ensino-aprendizagem que, antes, eram timidamente mediados pelas tecnologias digitais (Zacharias, 2016; Coscarelli, 2016; Silva, Silva e Seba, 2020) — foram repentinamente atualizados com o propósito de assegurar a continuidade da vida em sociedade que, até então, se orquestrava majoritariamente off-line.

Todavia, torna-se pertinente destacar que, devido às políticas públicas sanitárias de afastamento social, as atividades cotidianas só foram continuadas graças aos novos agenciamentos propiciados pelos objetos e máquinas. Por isso, optamos pela terminologia “afastamento social” por considerarmos que as pessoas não foram “isoladas” a ponto de não estabelecerem alguma atividade social, mas apenas “afastadas fisicamente”. Essa perspectiva se pauta, principalmente, no fato de que as tecnologias fizeram um movimento inverso ao da termino-

logia “isolamento social” adotada pela Organização Mundial da Saúde, pois, ao invés de “isolar”, elas conectaram os “afastados sociais” às pessoas, lugares e eventos.

Tal percepção, a respeito do potencial agenciativo dos objetos teorizado por Latour, nos remete às palavras de Canevacci (2012) quando diz que uma das características das tecnologias digitais é a ubiquidade, isto é, uma liberação descentrada de espaço e tempo que gera a possibilidade de se estar conectado em diversos lugares simultaneamente. De modo complementar, ao discutir as implicações da ubiquidade na educação, Santaella (2013, p. 19) advoga que “cada vez mais, a ubiquidade está se tornando uma constante, afastando decididamente a ideia de distância.”

Nessa ótica, a translação social desencadeada pelo vírus pôs em xeque resquícios da divisão moderna que concebe o mundo a partir de um viés dicotômico, isto é, que separa pessoas e coisas, representação e realidade, matéria e significado, corpo e mente, etc. (Coutinho; Viana, 2019), e no caso aqui em discussão, sujeito (humanos) e tecnologia (não-humanos). Com base nisso, nos amparamos em Lemos (2021) por considerarmos, assim como ele, que o vírus (covid-19) é mais que uma entidade biológica, sendo, também, um constructo social, tal como as tecnologias.

Acreditamos ser importante pensar dessa maneira, pois “nos permite vinculá-los (vírus e máquinas) de forma mais concreta à dimensão associativa, [...] humanos e não-humanos, nos ajudando a compreender melhor os desafios em jogo.” (Lemos, 2021, p. 20). Ao produzir essa atualização — ainda que forçada — nas práticas sociais, a pandemia possibilitou novos propiciamentos (*affordances*), isto é, re-

lações complementares entre indivíduos e ambientes (Gibson, 1986). Conforme Gomes *et al.*, (2018) tais propiciamentos dizem respeito à relação estabelecida entre a percepção e a ação do sujeito a partir de seu entendimento sobre o ambiente e como ele precisará agir para que suas necessidades sejam atendidas.

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais desempenharam — nas práticas sociais pandêmicas — papéis importantes que extrapolaram a função de meros suportes, visto que, basicamente, sustentaram o social, instituindo, assim, aquilo que Latour (2012) denomina “híbridos”. Nos termos de Haraway (1991), podemos dizer que nos transformamos em “ciborgues”, criaturas formadas pela fusão entre máquina e humano, que vivem em um mundo marcado de forma contundente pela ciência e tecnologia.

Ainda que a pandemia tenha evidenciado a obsolescência da divisão moderna — que para Latour (2019) é uma recusa assimétrica do passado a qual instaura uma arena de batalhas em que há vencedores e vencidos — desde o início dos anos 80, estudiosos buscam reconhecer o mundo social e o mundo das coisas em um mesmo plano ontológico e simétrico. Esses estudos foram organizados sob a égide de um termo-chave denominado: Teoria Ator-rede. Trata-se de uma corrente de pensamento científico decorrente dos estudos de Bruno Latour, Madelaine Akrich e Michel Callon, que interpretam o social enquanto uma associação que pode ser melhor compreendida como rede, ou ator-rede, envolvendo “uma heterogeneidade de elementos humanos e não-humanos.” (Coutinho; Viana, 2019, p. 17).

À luz dessa teoria, reconhecemos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), oferta de ensino instituído em decorrência das polí-

ticas de afastamento social pelas instituições educativas , deslocou as tecnologias digitais de uma posição “intermediária” para a de “actante”. Nessa senda teórica, o intermediário faz parte da associação nas redes, mas não é o elemento principal, fica em segundo plano, pois “ele não media, não produz diferença, apenas transporta sem modificar [...], mas não transforma.” Lemos (2013, p. 46), por exemplo, a apresentação de uma aula no *Power Point* compartilhada com os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem do ERE.

Por outro lado, o Actante é o responsável pela ação em rede, portanto, esse termo é utilizado para “se libertar da ideia de pessoas.” (Oliveira; Porto, 2016, p. 65) Actantes adquirem formas, significados e deixam rastros. Nesse sentido, actantes e intermediários compõem a “rede” que “é o próprio movimento das associações que formam o social, é o espaço e tempo, local onde circulam as controvérsias.” (Oliveira; Porto, 2016, p. 64) Para Latour, ela é “mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas” (Latour, 2019, p. 12). Em acréscimo, o autor afirma que “as redes atravessam a fronteira dos grandes feudos da crítica — não são nem objetivas, nem sociais, nem efeitos de discurso, sendo ao mesmo tempo reais, coletivas e discursivas” (Latour, 2019, p. 115).

Nesse cenário pandêmico, altamente mediado pelas tecnologias digitais, vários movimentos de translação e associação ocorreram na nova ordem instituída pelo vírus, ou seja, nos termos de Latour: uma ordem híbrida. O termo “híbrido”, nesse contexto, não se refere especificamente ao aspecto espaço-temporal. A existência de híbridos, nas palavras do autor, nos convida a repensar as ligações entre a nature-

za e a sociedade, estabelecendo um “parlamento das coisas.” (Latour, 2019).

Podemos afirmar, então, com base na Teoria Ator-rede, que a pandemia acelerou o estágio embrionário da inserção das tecnologias digitais na escola, forçando os professores a desenvolverem habilidades de letramentos digitais para lidarem com as tecnologias. A partir desse entendimento, inferimos que esse processo contribuiu para a institucionalização de uma sociedade que se marca por uma cultura digital alinhada às novas exigências do mundo contemporâneo. Trata-se de uma perspectiva que, mesmo não sendo decorrente da pandemia, é asseverada na Base Nacional Comum Curricular, na competência geral 5, denominada “cultura digital”.

Conforme esse documento, os alunos devem compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018). Em outros termos, a pandemia forçou, também, esse movimento no âmbito das escolas, já que a comunidade escolar precisou se adaptar a essa nova realidade.

À vista disso, buscamos compreender neste estudo as dinâmicas de auto-organização e adaptação de uma professora de Língua Portuguesa do Estado de Mato Grosso em suas práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais. Para tanto, em termos metodológicos, produziremos um estudo exploratório de abordagem quali-quantitativa, ancorado na Cartografia de Controvérsias — metodologia da TAR. De acordo com Oliveira e Porto (2016), a Cartografia de Controvérsias é útil “para descrever e documentar rastros deixados pelos actantes que compõem determinada rede.”

Nesse sentido, torna-se pertinente a ponderação de Venturi *et al.*, (2015) quando diz que “a cartografia pretende explorar e visualizar controvérsias e não interferir nelas.” (Venturini *et al.*, 2015, p. 75). Trata-se de um trabalho paciente, visto que “as redes são como um rizoma de significações que desfazem a dicotomia global e local”, como observa Oliveira e Porto (2016, p. 70). Ou seja, um trabalho que requer rigor descritivo e que exige um batimento teórico e analítico criterioso.

Por se tratar de uma pesquisa na área da linguagem, mais especificamente, da Linguística Aplicada (LA), tomaremos a TAR — Latour (1987, 2001, 2005, 2012, 2019); Lemos (2021), Coutinho e Viana (2019); Oliveira e Porto (2016); Buzato (2012, 2010) — enquanto metateoria para produzirmos uma aproximação com os estudos que discutem a relação entre linguagem, tecnologias, ensino e sociedade, como: Barton e Lee (2015), Zacharias (2016), Coscarelli (2016), Seba (2022, 2021), Seba e Marques (2020) etc. Além disso, nos amparamos em estudiosos dos letramentos, como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

1 Teoria Ator-Rede: breves considerações

De acordo com Buzato (2012), a TAR pode auxiliar o pesquisador a investigar os processos relacionados à construção dos fatos até o seu “encaixapretamento”, isto é, quando se tornam verdades científicas. Para ele, desde a sua origem, essa teoria tem sido mobilizada em diversos campos de estudo, mas, recentemente, foi aderida positivamente

te por estudiosos da Linguística Aplicada que buscam compreender a relação entre linguagem, tecnologias e sociedade. Ao nosso ver, isso se dá, em grande parte, devido ao seu caráter metateórico, visto que a TAR possibilita a desconstrução de postulados teóricos cristalizados e, conseqüentemente, a abertura de caixas-pretas. Com base nesse entendimento, convém mencionar as palavras de Oeverton (2007, p. 154), quando diz que “teorias e métodos referem-se diretamente ao mundo empírico, enquanto as metateorias referem-se às próprias teorias e métodos”. Então, ao trilhar os caminhos da “ciência em ação” (Latour, 2012), o pesquisador é empossado de ferramentas que o possibilitam desvendar controvérsias.

Nessa ótica, Latour (2005), sob as lentes metateóricas da TAR, sugere o exercício de uma “Ciências das associações”. Com isso, o pesquisador deve considerar os elos entre actantes humanos e não-humanos em processos de translação. Este processo é formado por actantes que se associam e se constituem um ator-rede. De modo complementar, amparado por essas discussões, Buzato (2009) afirma que os sujeitos e os letramentos podem ser concebidos enquanto translações, algumas estabilizadas e tornadas “caixas pretas”, como boa parte dos letramentos escolares, e outras em franco processo de desestabilização e reestabilização.

Para Buzato (2009), essa visão teórica apontou que, por muito tempo, houve uma certa negligência com os componentes materiais/tecnológicos que são partes dos letramentos e, em contrapartida, uma superestimação dos componentes simbólicos, discursivos, ideológicos, sendo vistos como ostensivamente sociais. Entretanto, em virtude de grandes acontecimentos como a Pandemia da Covid-19, é cada vez

mais aceitável que as tecnologias digitais são elementos dinamizadores de diversas práticas sociais.

Com relação a isso, Seba (2022, p. 52) assegura que “o ‘novo normal’ exigiu das pessoas uma série de multiletramentos para agir discursivamente em um mundo cada vez mais mediatizado e on-line”. Logo, a escola ao oferecer o ensino híbrido e remoto precisou tanto de actantes humanos como não-humanos para a oferta das aulas nessas modalidades de ensino. Isso posto, a seguir, concebemos as práticas de letramentos a partir das lentes da Teoria Ator.

1.2 Letramentos em rede: abrindo a caixa preta

Para Buzato (2009) o processo de letramento deve ser reconhecido como uma rede heterogênea, formada por circulações e não de “laços” ou “atributos”. Tal aspecto elucida o caráter dinâmico e complexo de uma rede em que circulam humanos e não-humanos em busca de negociar interesses, construir significados e estabelecer laços (nós) coletivos. De maneira análoga, Buzato (2012b, p. 4) reconhece que letramentos são, e sempre foram, “redes de competências, habilidades, textos, propósitos, regras e tecnologias distribuídos por diferentes materiais, lugares físicos e regimes institucionais”.

Entretanto, o autor destaca que são recentes as pesquisas sobre letramento que utilizam os pressupostos teórico-metodológicos da TAR. Tal perspectiva nos convida a não tratar as tecnologias enquanto “suportes” das práticas sociais e de linguagem, pelo contrário, nos sugere concebê-las enquanto actantes que também sustentam as redes

sociotécnicas (Buzato, 2009). Nesse contexto, a Teoria Ator-rede nos possibilita questionar o conceito de letramento enquanto prática social, especificamente, a formulação do “social” nele implícito (Buzato, 2012b). Esse movimento, nos termos latourianos, significa um ato de “desencaixapretamento”, isto é, a desconstrução de um fato cientificamente valorado de maneira positiva na tradição científica.

Sob este prisma, Buzato (2012a, p. 70) reconhece que os letramentos seriam, simplesmente, “translações” maiores em escala. Para ele, esse movimento possibilita que os sujeitos possam agregar-se, “sendo importante lembrar que o vínculo aí estabelecido desvia o significado tanto do sujeito quanto do letramento”. O conceito de translação contribui, com a noção de rede, pois faz com que o cientista visualize além do binarismo micro *versus* macro uma vez que é por meio desses arranjos que o micro se torna macro, e vice-versa (Callon; Latour, 1981). Além disso, “os resultados de tais translações são movimentos lentos de um lugar para outro” (Latour, 2000, p. 194).

Logo, essa perspectiva teórica nos possibilita dizer que os letramentos são os sujeitos e os sujeitos são também os letramentos, isto é, um híbrido. Baseado nisso, Buzato (2012a, p. 70) afirma que subjetividades e letramentos se sustentam sem precisar separá-los em dois planos (individual e social), “mas por recrutamento mútuo e contiguidade/extensão num mesmo plano (o das cadeias de vínculos que os definem como atores-redes)”. Em outras palavras, os letramentos categorizam-se enquanto uma rede heterogênea que “congrega entidades de tipos distintos (humanas e não-humanas, concretas e abstratas, materiais e imateriais) cujo trabalho é compartilhado, e cujas identidades são definidas por uma dinâmica relacional” (Buzato, 2012b, p. 5).

Com base nisso, é pertinente destacar o que Clarke (2001) afirma sobre os letramentos enquanto translações, pois, para ele, essa perspectiva permite combater modelos de letramentos no plural (e/ou multiletramentos) visto que, por meio da TAR, essas práticas estariam fragmentadas e colocadas em caixas. Além disso, haveria uma relação de poder exercida por forças sociais que prestigiaram certos letramentos (e tecnologias do letramento) tornando-os dominantes e influentes enquanto outros seriam suprimidos ou ignorados.

Em outras palavras, a TAR preconiza que não deve existir uma distinção entre letramentos, como se estivessem separados, pois eles são uma rede única. Com relação a essa constatação, é pertinente lembrar o trabalho de Paiva (2021) quando discute o conceito de letramento e demonstra que se tornou moda adicionar um qualificador ao termo, fazendo emergir inúmeros tipos de letramento, sendo 54 tipos encontrados por ela em uma revisão bibliográfica. Para a autora, o termo letramento é “suficientemente abrangente para incluir qualquer tipo de prática social de leitura e escrita, mesmo aquelas que incluem outros textos que não os representados pelo alfabeto ou que são levados para as telas no mundo digital..” (Paiva, 2021, p. 1163).

Sendo assim, reconhecemos a queixa exposta pela TAR sobre a dicotomização dos letramentos. Acreditamos, assim como os autores supracitados que o letramento é uma grande rede indissociável. Porém, adotaremos o termo “letramentos digitais” para especificar e destacar as habilidades linguísticas e sociais exigidas durante o ensino pandêmico.

2 Metodologia

Este é de um estudo exploratório, pois busca “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 2008, p. 27) com vistas a construir uma visão geral acerca de um determinado fenômeno. Além disso, ampara-se na abordagem quanti-qualitativa, ou mista, pois, assim como Souza e Kerbaui (2017), acreditamos que “a realidade é multifacetada” e, como tal, o pesquisador precisa se atentar ao caráter complexo dos fenômenos sociais. Por conseguinte, a combinação de dados quantitativos e qualitativos amplia e possibilita um olhar mais atento ao problema investigado (Creswell; Clark, 2007).

Além disso, adotamos a Cartografia de Controvérsias para desenhar a distribuição das ações, seguir os actantes, visualizar fluxos da mediação e agenciamentos. Conforme Oliveira e Porto (2016), esse mapeamento pode revelar rastros e ações de interesse que estão por trás dos emaranhados em rede. Portanto, a Cartografia de Controvérsias é uma forma de estruturar o trabalho do pesquisador em “um novo viés metodológico, composto por múltiplos fatores que possibilitam um método de pesquisa mais amplo e articulado do que métodos convencionais” (Oliveira; Porto, p. 73).

Sob esta égide, Venturini (2010) assevera que há três aspectos fundamentais para as pesquisas que se valem da TAR. I) não se deve limitar a condução da pesquisa a uma única teoria ou metodologia; II) é preciso olhar para o fenômeno investigado a partir do maior número de pontos de vistas possíveis; III) deve-se ouvir as vozes dos actantes mais do que suas próprias convicções teóricas.

2.1 Contexto da pesquisa

O contexto dessa pesquisa emerge das práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa que foi superexposta às tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19, em uma escola pública do município de Cáceres-MT.

2.2 Participantes

Faz parte do estudo uma professora de Língua Portuguesa ficticiamente nomeada Maria. Ela foi convidada a participar dessa pesquisa para verificarmos se alguns fatores, como idade e localização geográfica influenciavam suas práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais e suas habilidades de letramentos.

2.3 Coleta de dados

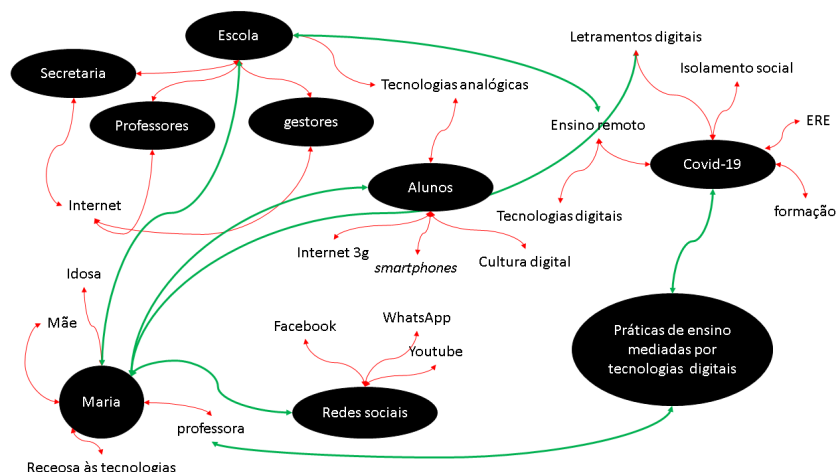
Os dados foram coletados por meio de um questionário virtual criado na ferramenta *Google Forms* e organizado em 13 seções temáticas, com um total de 101 questões. O instrumento de coleta de dados foi inspirado na tradução portuguesa de Lucas e Moreira (2018) — da Universidade de Aveiro — do Quadro Comum Europeu de Competências Digitais para Educadores e adaptado ao contexto brasileiro, sobretudo, mato-grossense. O Material foi elaborado a partir da cartografia de controvérsias, portanto, esse instrumento nos

permitiu rastrear Maria em várias práticas sociais mediadas por tecnologias digitais e, assim, mantivemos o foco na compreensão de sua rede sociotécnica. Para tanto, extraímos informações de 6 das 13 seções do questionário, sendo: Envolvimento profissional com as tecnologias digitais, Ensino e Aprendizagem, Avaliação, Infraestrutura tecnológica da escola, Promoção da competência digital dos alunos, Ensino Pandêmico. Tais seções abarcaram questões construídas a partir dos pressupostos da Escala Likert que consiste na apresentação de afirmações para que os participantes emitam o seu grau de concordância.

3 O caso Maria

De acordo com Fenwick e Edwards (2012) o gesto analítico da TAR busca mostrar como as coisas atuam, mais do que tentar explicar seus significados, ou as razões de serem como são. Consequentemente, o viés analítico da TAR não mantém o foco nos significados das coisas (textos, imagens, gestos, enunciados, etc.), mas no que elas realizam. Tais ações sempre fazem parte de conexões com outros objetos e entidades humanas (Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011). Vejamos a rede a seguir:

Figura 1 - Rede sociotécnica



Fonte: Criado pelos autores (2022).

Moradora da Cidade de Glória D’oeste, Maria é uma senhora com idade entre 55 a 64 anos, isto é, faz parte da “Geração X” (OLIVEIRA, 2009) que vivenciou a expansão tecnológica, como a criação dos primeiros microcomputadores pessoais com microprocessadores, a popularização da internet, os primeiros celulares analógicos e digitais, etc. Para Lombardia (2008), as inovações tecnológicas que fizeram parte das práticas sociais e de linguagem da Geração X deixaram marcas irreversíveis, como a aceleração das atividades diárias.

Maria graduou-se em Letras Português e é professora do Ensino Médio e Ensino Fundamental na rede estadual de Mato Grosso, com um tempo de serviço entre 10 a 15 anos. Ela avalia sua competência digital como “regular” e seus conhecimentos a permitem ter perfis em redes sociais, como *WhatsApp* e *You Tube*.

Embora faça uso desses espaços virtuais em suas práticas comunicativas, ela “concorda parcialmente” com a ideia de que *é fácil trabalhar com computadores e outros equipamentos digitais*. Ela também “concorda parcialmente” *que sabe fazer o uso da internet extensivamente e com competência*. Isso nos possibilita dizer que, do ponto de vista dos letramentos digitais, ela não desenvolveu totalmente “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hocly; Pegrum, 2016, p. 17) para lidar com as tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

Esse aspecto está relacionado ao fato de Maria alegar que *não é totalmente aberta e curiosa sobre novas aplicações, programas e recursos digitais*. Ao levar em consideração as práticas de ensino contemporâneas e a existência de uma cultura digital fora da escola, a postura restrita de Maria pode afetar negativamente os processos pedagógicos, visto que a professora não é atenta às mudanças tecnológicas do mundo hodierno.

Para compreender melhor as habilidades de Maria com as Tecnologias Digitais, buscamos descobrir suas potencialidades e usos desses artefatos. Sendo assim, verificamos que ela assinalou “concordar parcialmente” que *sabe baixar vídeos e outros materiais digitais para o seu uso pessoal*. A resposta da professora nos faz perceber que ela sabe realizar tais ações mesmo com dificuldade ou com o auxílio de uma pessoa mais experiente, por exemplo, um aluno. Esse conhecimento limitado a *inviabiliza produzir e editar vídeos para compartilhar em suas redes sociais*, visto que ela “descordou totalmente” dessa assertiva.

Embora Maria tenha alegado que não é totalmente aberta e curiosa sobre as tecnologias digitais, ela afirmou que a Pandemia da Covid-19 a impulsionou – mesmo que forçadamente – a *participar de várias atividades diferentes de formação online*. Os dados apontam que, apesar dos malefícios, a pandemia propiciou novas aprendizagens e (re) significou as práticas de ensino que, por sua vez, foram sustentadas pelas tecnologias digitais.

Sendo assim, a partir das lentes teóricas da TAR, torna-se pertinente reforçar que os recursos tecnológicos digitais, como *smartphones*, computadores, editores de vídeo, salas de videoconferências, etc., deslocaram-se da posição de *intermediários*, ou seja, de um elemento que faz parte da associação, mas não é o elemento principal, fica em segundo plano. Isto é, um actante que “não media, não produz diferença, apenas transporta sem modificar [...], mas não transforma.” (LEMO, 2013, p. 46) Para a de *mediadores*, que são modificadores, isto é, actantes que quando acionados como veículos, exercem múltiplas funções.

Essa constatação é pertinente, tendo em vista que ao perguntarmos à Maria se ela criava seus próprios materiais digitais e/ou modifica recursos existentes para adaptá-los às suas práticas de ensino, ela afirmou *criar materiais para as aulas com um computador e os imprimia*. A partir desse relato, verificamos uma perspectiva antropocêntrica do ensino, em que Maria se posicionava como detentora das ações na rede e as tecnologias eram apenas manipuladas por ela enquanto intermediárias, dado que ela revelou *fazer uma utilização básica dos equipamentos digitais disponíveis*.

Entretanto, a partir dos dados, constatamos que o *Google Classroom* e os grupos privados do *WhatsApp* criados para as turmas do Ensino Fundamental e Médio qual Maria lecionava, transformaram-se em verdadeiros ecossistemas de práticas de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, sem eles, os processos educativos não teriam continuidade.

Dado o potencial agenciativo dos objetos nas práticas de Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido, buscamos compreender mais aspectos concernentes à pandemia. Maria “concordou totalmente” *que a Covid-19 acelerou os avanços das práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais e que os professores e gestores trabalharam muito mais do que no ensino presencial*. Ela também “Concordou totalmente” *que a pandemia pôde contribuir para a instituição de uma cultura digital na escola* que, conforme veremos a seguir, não ocorreu em sua instituição de ensino. Além disso, Maria “concordou totalmente” *que as tecnologias digitais vão mudar as formas de conceber as práticas de ensino*.

Apesar das dificuldades pessoais sinalizadas, Maria revelou que a escola em que trabalha *promove a integração de tecnologias digitais no ensino e apoia (quando há) propostas de práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais*. Entretanto, essa promoção é limitada e não depende apenas da motivação dos professores e gestores, dado que ela “concordou parcialmente” com a afirmação de que *a instituição possui uma infraestrutura tecnológica adequada*, além disso, ela denunciou que *não há um profissional técnico para auxiliar os professores nas atividades mediadas por tecnologias digitais, nem laboratório de informática*.

Ainda que existam vários problemas infraestruturais, a escola possui conexão à internet parcialmente satisfatória, isto é, mesmo com dificuldades, os professores conseguem utilizá-la para realizar lançamentos de frequências, notas e relatórios no Sigaeduca/MT. Devido aos seus conhecimentos “regulares” sobre as tecnologias, Maria não soube nos informar qual tipo de conexão a escola utiliza, porém, ela assegurou que a conexão é limitada aos professores, aos gestores e à secretaria. Ela “concorda parcialmente” que *muitos dos seus colegas usam tecnologias digitais nas suas aulas* e que *há restrições para o uso do celular para fins pedagógicos*. Ela revela que *às vezes troca materiais criados por ela por meio das tecnologias digitais com colegas*.

O fato de os professores utilizarem, na medida do possível, recursos tecnológicos digitais em suas aulas, nos faz inferir que esses recursos são de origem pessoal, pois, Maria revelou que “discorda totalmente” que *as salas em que leciona estão equipadas com internet wi-fi liberada para todos, Datashow, caixa de som e notebook*. Ou seja, sua escola possui apenas recursos tecnológicos analógicos, como a lousa, o livro didático, as cadeiras, o giz, etc. De modo complementar, ela também “discorda totalmente” que *os estudantes têm acesso aos dispositivos digitais na sua instituição de ensino*. Como se pode ver, a escola de Maria não propicia práticas de ensino que envolvam as tecnologias digitais, logo, não promove a Cultura Digital amplamente recomendada pela Base Nacional Comum Curricular. Conforme esse documento, os alunos devem “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (Brasil, 2017, p. 9).

Apesar da pouca infraestrutura tecnológica da escola e dos conhecimentos regulares da professora sobre as tecnologias digitais, ela “concorda totalmente” com o fato de *que a maioria dos seus alunos tem telefone celular e está nas redes sociais*. Porém, ela “concorda parcialmente” com o fato de *que a maioria dos seus alunos tem conexão à internet em casa*. Isso se dá, pois, hoje em dia, o acesso às redes sociais, jogos e outras funções que exigem conexão à internet é facilitado pelos dados móveis, via conexão 3g ou 4g, como também, por meio de redes *wi-fi* livres em espaços públicos, como praças, parques, bibliotecas e universidades. Ela desconhece, também, as práticas digitais de seus alunos, por exemplo, o que eles gostam de fazer no mundo virtual e nos seus *smartphones*.

Algumas controvérsias podem ser visualizadas a partir dos dados, por exemplo, a ruptura entre a cultura escolar e a vida dos alunos fora da escola que é amplamente mediada pelas tecnologias digitais. A inadequação da escola frente às demandas altamente tecnológicas exigidas pela oferta do ERE e Ensino Híbrido que desencadearam um processo de adaptação forçado nas escolas e nos professores para lidarem com as novas realidades impostas pelo ensino pandêmico.

Considerações

Esta pesquisa rastreou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa à luz da TAR e trouxe à tona, uma série de aspectos fundamentais sobre a interseção entre tecnologias digitais, letramentos e a realidade educacional contemporânea. Ao observar as

práticas de Maria, uma professora da “Geração X”, pudemos compreender como os letramentos digitais se entrelaçam com as dinâmicas educacionais, mediados por atores humanos e não-humanos em uma rede de relações complexas.

O estudo revelou que Maria, mesmo com sua vasta experiência como educadora, possui competências digitais regulares, enfrentando desafios em lidar com recursos tecnológicos avançados e adaptá-los às suas práticas de ensino, pois, durante a sua trajetória de ensino, não teve oportunidades e anseios para desenvolver habilidades de letramentos digitais. Nessa ótica, os dados apontaram que a pandemia da Covid-19 foi um fator catalisador que a obrigou a se envolver em atividades online, evidenciando a necessidade de flexibilidade e adaptação no cenário educacional atual. Além disso, as práticas de ensino de Maria mostraram uma desconexão entre as demandas da cultura digital fora da escola e o ambiente de aprendizado tradicional, que carece de uma infraestrutura tecnológica adequada.

A relevância deste estudo se estende à área da Linguística Aplicada, oferecendo *insights* sobre como a Teoria Ator-Rede pode ser um instrumento valioso para compreender as interações complexas entre letramentos, tecnologias e educação. A análise detalhada das práticas de Maria demonstrou como as tecnologias digitais não são apenas ferramentas acessórias, mas atores ativos que moldam as práticas de ensino e aprendizagem. As descobertas deste estudo têm implicações importantes para os estudos da linguagem, proporcionando uma nova perspectiva sobre como os letramentos digitais se manifestam nas práticas educacionais. A discussão sobre a integração de tecnologias digitais no ambiente educacional revela desafios e oportunidades para

os educadores, destacando a necessidade de uma abordagem holística que considere tanto os aspectos técnicos quanto os sociais das práticas de ensino, isto é, sociotécnicos.

Contudo, torna-se pertinente destacar que a utilização da TAR e da Cartografia de Controvérsias na área da Linguística Aplicada apresentou desafios decorrentes do fato de essas teorias serem originárias de campos afins e não diretamente relacionados à linguagem. A adaptação dessas abordagens para a investigação linguística exige uma reconceptualização cuidadosa dos conceitos e princípios subjacentes, a fim de garantir sua aplicabilidade e relevância no contexto da linguagem e educação.

Além disso, a análise detalhada das práticas de Maria revelou a morosidade inerente ao processo de rastreamento e compreensão das complexas redes de atores envolvidas nas práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais. Para estudos futuros, buscaremos expandir as ideias apresentadas neste trabalho, a partir do cruzamento de dados coletados por outras fontes, como entrevistas com professores e alunos, observações em sala de aula.

Ao analisar as experiências de Maria, foi possível desvelar as complexidades das interações entre atores humanos e não-humanos, identificando desafios e possibilidades para uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. A discussão apresentada tem o potencial de enriquecer os estudos da linguagem, contribuindo para uma compreensão mais completa e contextualizada dos letramentos digitais e seu papel na educação.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.
- BUZATO, M. E. K. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 71–87, 2010.
- BUZATO, M. E. K. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 65–82, 2012a. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.07>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V 12, n. 4 2012b.
- CALLON, M. LATOUR, B. Unscrewing the big leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. *In*: KNORR-CETINA, K.; CICOUREL, A.V. **Advances in social theory and methodology, toward an integration of micro and macrosociologies** Boston: Routledge & Paul Kegan, 1981. p.277-303
- CANEVACCI, M. Ubiquidade etnográfica: original fake, codex expandido, sujeito transurbano, manequim performática. **Visualidades**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.-revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/26548>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CLARKE, J. **Using actor-network theories for the study of literacy events and practices in global and local settings**. International Literacy Conference, Cape Town. 2001. Disponível em <http://www.ched.uct.ac.za/literacy/Papers/ClarkePaper1.html> Acesso em: 10 maio 2023.
- COSCARELLI, C, V. **Tecnologias para aprender**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COUTINHO, F. A.; VIANA, G. M. Alguns elementos da Teoria Ator-rede. *In*: COUTINHO, F. A.; VIANA, G.M. (Organizadores). **Teoria Ator-Rede e Educação**. Curitiba: Appris, 2019.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007

FENWICK, T.; EDWARDS, R. Introduction. In: FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Researching Education through actor-network theory**, pp.9-23. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

FENWICK, T.; EDWARDS, R.; SAWCHUCK, p. **Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial**. London: Routledge, 2011.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R, C. *et al.* Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2018, v. 18, n. 1 [Acessado 28 de Setembro de 2022], pp. 57-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812398>. Acesso em: 29 set. 2022.

HARAWAY, D. **Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature** New York: Routledge, 1991.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 4. Ed. São Paulo.: Editora 34, 2019.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory**. NewYork: OUP, 2005.

LEMO, A. A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021

LEMO, A. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LOMBARDIA, P, G. Quem é a geração Y? **HSM Management**, n.70, p. 1-7. set./out. 2008.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA. 2018. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>. Acesso em: 08 ago. 2023.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus, BA : Editus, 2016.

OLIVEIRA, S. **Geração Y: Era das Conexões, tempo de Relacionamentos**. São Paulo: Clube de Autores, 2009.

VERTON, W, F. A Coherent Metatheory for Dynamic Systems: Relational OrganicismContextualism. **Human Development**. V.50. p.154-159. 2007. Disponível em Acessado em: 25/05/2021

PAIVA, V. L. M. DE O. E. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 23 dez. 2021.

SANTAELLA, L. Desafios da Ubiquidade para a Educação. **Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3LNzDd8>. Acesso em: 19 abr. 2017

SEBA, A, L, D, V. Educação e os multiletramentos em tempos de distanciamento social na pandemia da covid-19: uma proposta para o uso do facebook como ambiente virtual de aprendizagem. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 51–75, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3UUuNPA>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, V. SILVA, R. S. SEBA, A. L. D. V. Do laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós) pandemia. In: LEFFA, V, J. *et al.* **Tecnologias e ensino de línguas : uma década de pesquisa em linguística aplicada..** - 1. ed. – Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020.

SEBA, A, L, D, V; MARQUES, D, A concepção de letramento digital de professores e sua influência na prática pedagógica: desafios e possibilidades na pandemia da covid-19. In: FAVERO, B, M; CORDEIRO, A, A; RODRIGUES, E (org). **Anais do II Congresso de Educação e Desenvolvimento Social 2 da UniFCV** [recurso eletrônico]:10 a 13 de maio de 2021. Maringá – PR UniFCV, 2021.

SEBA, A. L. D. V. Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Educação e Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2020.

SOUZA, K, R.; KERBAUY, M, T, M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: Acesso em: 07 out. 2022.

VENTURINI, T.; RICCI, D; MAURI, M.; KIMBEL, L; MEUNIER, A. Designing controversies and their publics. **Design Issues**. [s.l.], v. 31, n. 3, p. 74- 87, 2015.

ZACHARIAS, V, R, C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C, V. **Tecnologias para aprender**, 1ª. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Capítulo 7

A educação de Surdos nos documentos oficiais: um direito linguístico e social

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Alan Silus

Introdução

A educação inclusiva tem cada vez mais assumido a centralidade nas discussões acerca da sociedade contemporânea e do “papel da escola na superação da lógica da exclusão” (Brasil, 2008, p 1). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece o movimento mundial pela inclusão em defesa do direito de todos à educação como ação política, cultural, social e pedagógica. Segundo esse documento, a educação inclusiva está fundamentada nos direitos humanos, que entendem a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, quando alinhadas à ideia de equidade. O texto também prevê que para atuar na educação especial (e na educação bilíngue para os estudantes surdos), é preciso que o professor tenha, em sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos da área, para o exercício da sua docência.

No que tange às questões dos alunos surdos e da formação de seus professores, o Decreto 5.626 (Brasil, 2005) já tornara obrigatória a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas. Com esse decreto, o aluno surdo passou a ter direito a escolas e/ou classes bilíngues em que a Libras fosse utilizada como meio de comunicação, de ensino e de aprendizagem e o português, como língua de instrução apenas na sua modalidade escrita.

Contudo, embora as políticas educacionais e de formação de professores, na perspectiva da inclusão escolar de alunos, mais especificamente os surdos, venham assegurando-lhes direitos, percebe-se uma discrepância entre a teoria e a prática. O aluno surdo ainda se encontra excluído, enfrentando toda a sorte de dificuldades e os professores, em sua maioria, encontram-se despreparados para atuar propriamente no processo de sua aprendizagem.

Assim, com o objetivo de ampliar o olhar sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, buscamos discutir sobre os documentos oficiais e a situação efetiva de exclusão e marginalização em que estão os alunos surdos.

Confrontar as políticas de educação inclusiva e de formação de professores bilíngues em português e Libras com o cotidiano marginal dos alunos surdos, a partir de uma visão crítica pode contribuir para evidenciar o longo caminho que ainda precisa ser traçado na direção da inclusão dos sujeitos com surdez.

1 Linguagem, surdez e identidade: uma questão linguística e social

A linguagem é uma forma de representação da sociedade, e deve possuir símbolos e signos. Esses signos são apenas representações, não tendo existência material, carregando um significado fornecido por um consenso de uma determinada cultura, ou seja, é convencionalizado de determinado pelo cultural, enquanto o símbolo carrega uma representação gráfica.

Nas concepções linguísticas, os signos são representados graficamente pelas palavras. Para Vigotski (2008, p. 149) “o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve”.

Assim, é possível afirmar que a linguagem é um dos instrumentos psicológicos mediadores que permite entender que, tal como os demais instrumentos, ela é recebida pelos membros da sociedade, que a internalizam, tornando-se independente da comunicação e convertendo-se em instrumento do pensamento.

Na perspectiva dialógica do discurso, Bakhtin (1988) apresenta que todo instrumento pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem sempre foram usados a partir de representações simbólicas e ornamentos, transformando-se em signos.

O autor ainda mensura que

os signos também são objetos naturais, específicos, e, [...] todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. (Bakhtin, 1988, p. 32).

A linguagem, segundo Vigotski (1999), também produzida social e historicamente, é o instrumento fundamental nesse processo de constituição do sujeito. Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, “são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a pró-

pria consciência”. (AGUIAR, 2000, p. 129).

Desse modo, podemos afirmar que a linguagem é determinada histórica, cultural e socialmente, isto é, ela trata-se de uma manifestação da cultura no homem, pois precisamos da linguagem para viver em sociedade. “para compreender a gênese da consciência, é necessário analisar os processos de internalização da linguagem.” (Aguiar, 2000, p. 132).

Sobre a aquisição da linguagem para o surdo, Quadros nos mostra que:

As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas. Assim, à medida que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam. (Quadros, 2009, p. 143).

Devemos explicar ao aluno que a língua nos serve para construir os sentidos atribuídos por nossa cultura às coisas, ao mundo e às pessoas. Devemos mostrar também à criança que existe uma língua falada e uma língua escrita que, em suas diversas variedades, servirão a diferentes propósitos (GOMES, 2008). Para uma participação social efetiva, é fundamental o domínio da língua falada e da língua escrita e a adequação ao contexto de uso.

Embora a língua escrita carregue consigo o maior prestígio é importante levar o aluno a compreender que existem situações que exigem diferentes graus de formalidade para a língua oral. Sobre o ensino da língua escrita compreendendo a leitura e a escrita (propriamente

dita), Maria Lúcia Gomes nos mostra que “é necessário que se compreenda que essas são duas práticas complementares, fortemente relacionadas. É papel da escola a formação de leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos” (Gomes, 2008, p. 43)

Sabemos que a aquisição da língua de sinais se processa igualmente à aquisição da língua oral-auditiva, obedecendo à maturação da criança, que vai internalizando a língua a partir do meio histórico sociocultural em que vive, para tanto a aquisição da Libras é dividida em três fases:

Primeira fase: a criança surda produz sequências de gestos que fonologicamente se assemelham aos sinais, como o balbúcio da criança ouvinte. **Segunda fase:** a criança surda começa a relacionar o objeto com o sinal, produzindo assim suas primeiras palavras, produzindo sinais com erros nos parâmetros da configuração das mãos ou ponto de articulação, como a criança ouvinte que ainda não pronuncia corretamente as palavras nesta fase. **Terceira fase:** a sintaxe da língua de sinais pela criança surda começa a partir de 2 anos e meio de idade, mas as palavras são usadas sem concordância, então, a ordem das palavras constituirá sua primeira sintaxe. (Coelho; Silveira & Mabba, 2012, p. 12, grifos dos autores).

A escola, apesar de desconhecer as questões mais importantes e básicas relativas a escrita, faz com que tudo gire em torno desta. (Cagliari, 2002, p. 184). Porém o aluno não deve ficar fadado a mera cópia de textos. É preciso inseri-lo num ambiente onde ele tenha e sinta vontade de escrever para que ele aprenda e coloque-se no lugar de um produtor de discursos.

Inseridos numa cultura onde a comunicação, expressão e comunhão social são realizadas entre pares iguais, a identidade e os estudos sobre os surdos têm chamado a atenção de muitas pessoas, mesmo sendo pesquisadores, religioso ou leigos,

o interesse em relação os estudos das línguas de sinais é crescente, pois, até bem pouco tempo, as concepções e investigações acerca da linguagem humana eram proporcionados pelo estudo das línguas orais. Entretanto, as línguas de sinais, podem fornecer novas perspectivas teóricas sobre as línguas humanas, sobre os determinantes da linguagem e o processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua que apresenta certas particularidades em relação às línguas orais. (Quadros; Karnopp, 2004, p. 37).

É por meio dos variados conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da vida que se tornam aptos a desenvolver e elaborar pensamentos que ficam armazenados na memória com maior exposição de ideias onde estabelecerá objetivos com definições de estratégias para elaboração textual. Infelizmente muitos educadores criam dificuldades em proporcionar ambientes educativos e produtivos como o ato da leitura uma forma consciente e consistente de produzir conhecimento e domínio da aprendizagem da escrita e o domínio das palavras e da estrutura textual.

É necessário criar possibilidades de conhecimento das obras literárias, enriquecendo o aporte cultural e social desenvolvendo a capacidade cognitiva de seus alunos, além de estabelecer aumento do vocabulário que só é alcançado com a prática da leitura.

Para Bakhtin, tais questões se envolvem com o processo ideológico dos indivíduos. De acordo com o teórico russo “um produto

ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior”. (Bakhtin, 1988, p. 31).

Figueira (2011) em sua obra argumenta que ao longo dos séculos, os surdos foram formando uma cultura própria centrada principalmente em sua forma sinalizada de comunicação, com modelo cultural diferente dos ouvintes. O autor argumenta ainda que em quase todas as cidades do mundo, encontra-se associações de surdos onde estes reúnem-se e convivem socialmente todos os dias.

O professor de informática para surdos da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) argumenta que

Caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a Comunidade Surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano. (Figueira, 2011, p. 41).

Já Tania Felipe, afirma que os surdos “possuem uma forma peculiar de apreender o mundo que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio-interativas. A esse *modus vivendis* dá-se o nome de Cultura Surda” (Felipe, 2001, p. 38, grifos da autora).

Os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária, cujos elementos identificatórios são a língua de sinais e uma cultura própria eminentemente visual. Diante da comunidade majoritariamente ouvinte, as comunidades surdas apresentam as próprias condutas linguísticas e seus valores culturais.

Para Pereira (2011), como em qualquer outra cultura, os membros das comunidades surdas compartilham valores, crenças, comportamentos e, o mais importante, uma língua diferente da utilizada pelo restante da sociedade. Assim, no Brasil, a Libras é um poderoso símbolo identitário da cultura surda do país, além disso, todo o processo histórico da educação e socialização desse grupo também é um fator de expressão cultural.

Portanto, sabemos que mesmo dotados de características culturais que marcam seus jeitos de ver e relacionar com o mundo a cultura surda é basicamente visual, porém, conforme alerta Gesser (2009) não se pode dizer que eles não podem ou não compartilham de outras culturas, uma vez que estão inseridos num contexto onde a maioria das pessoas são ouvintes.

2 Um histórico dos documentos oficiais nacionais em prol da educação e inclusão do sujeito surdo

Por muito tempo na história do Brasil, políticas e práticas educacionais legitimaram o privilégio à escolarização de certos grupos sociais em detrimento de outros. Os esforços para a democratização do ensino e a universalização do acesso à educação mostram-se ainda insuficientes ao combate da exclusão daqueles considerados fora dos “padrões homogeneizadores da escola” (Brasil, 2008, p. 6).

A primeira Constituição nacional promulgada em 1824 assegurava a instrução primária gratuita para todos, entretanto privava as pessoas consideradas incapacitadas física ou moralmente do acesso à escola.

No Brasil, os primeiros registros de educação sistematizada para pessoas com deficiência são marcados pela criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No entanto, apesar de os primeiros atendimentos oficiais às pessoas com deficiências datarem da época do Império, podemos afirmar que a educação especial no Brasil só teve início na segunda metade do século XIX.

Em 1961, a escolarização de pessoas com deficiência passou a ser respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/1961, que, com o objetivo de integrar os “excepcionais” na comunidade, garantia-lhes o direito à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino.

Com a reformulação da LBD dez anos depois, a Lei nº 5.692/1971, reconheceu a necessidade de tratamento especial para os alunos com deficiências físicas e mentais, porém, por falta de um sistema de ensino capaz de atender às demandas educacionais, esse público passou a ser encaminhado às classes e escolas especiais.

Ainda nos anos 1970, a formação de professores para a educação de surdos teve início, com a chamada habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), ou seja, uma das habilitações específicas para a área da educação especial que passaram a ser oferecidas nos cursos de Pedagogia. Com o intuito de atender melhor o aluno surdo, considerado deficiente, a formação de professores baseava-se no ensino de técnicas de treinamento auditivo e de reabilitação da sua fala (Muttão; Lodi, 2018).

A partir da Constituição Federal de 1988, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, foram assegurados, nos artigos 206 e 208, inciso I.

Na década de 1990, as discussões sobre a Língua Brasileira de Sinais e a educação bilíngue para surdos passaram ser cada vez mais fomentadas no Brasil, por influência de documentos internacionais que reconheciam, desde a década de 1980, a educação bilíngue como um direito das pessoas surdas. A Declaração de Salamanca, por exemplo, teve papel fundamental na elaboração das nossas políticas educacionais.

A partir da publicação da terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no artigo 59, exigiu que os sistemas de ensino oferecessem específicos currículos, métodos, recursos, escolas, classes e serviços especializados no sentido de atender as necessidades dos alunos, segundo suas características, seus anseios, bem como suas condições de vida e de trabalho.

No capítulo dedicado à Educação Especial, Lei nº 9.394/1996 passou a reconhecer a importância de haver professores com especialização adequada em nível médio ou superior, capacitados a atender às necessidades dos alunos com deficiência, grupo em que os surdos estão inseridos nas legislações nacionais, sem trazer, no entanto, qualquer menção à capacitação em si.

A Lei nº 10.098/2000 (Brasil, 2000) estabeleceu que as pessoas com deficiência auditiva passassem a ter o direito a um lugar específico onde as aulas fossem realizadas, para facilitar as suas condições de acesso, circulação e comunicação.

A Lei garantia do acesso às informações, por meio da “linguagem de sinais”, como podemos observar nos artigos 17, 18 e 19:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (Brasil, 2000).

Segundo Costa (2010) essa lei pode ser considerada uma fundadora para a Libras, por se tratar de o primeiro documento a qualificar a “linguagem de sinais” como o meio de comunicação das pessoas com surdez. Segundo a autora, esse é o marco de um processo do reconhecimento social do sujeito surdo e da sua língua, em vias oficiais.

A LDB deu origem a outros documentos que visavam atender às demandas dos alunos portadores de deficiência, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001, que prevê a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino. Segundo a Lei, as escolas devem atender a todos alunos, incluindo os deficientes, assegurando-lhes os recursos e serviços educacionais especiais necessários.

O Parágrafo único do Artigo 3º da Resolução, por exemplo, dita que “os sistemas devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10.172, 2001) previu ações relacionadas à formação de professores para o atendimento dos alunos da educação especial, a serem realizadas no período de dez anos, porém, em 2006, as habilitações específicas vinculadas à Pedagogia foram suprimidas, inviabilizando a habilitação específica de formação especializada, em níveis de graduação e de pós-graduação.

A luta das comunidades surdas pelos seus direitos desde 1996 levou a novas políticas linguísticas e educacionais (Muttão; Lodi, 2018). No dia 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436/2002, oficializando a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

O art. 4º determina que a Libras seja incluída nos cursos Educação Especial, de Fonoaudiologia de Magistério, tanto em nível médio, quanto em nível superior, como mostra o seu:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão

nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Em 2005 a Língua Brasileira de Sinais foi legalmente reconhecida como um meio legal de comunicação e expressão, e devendo ser apoiada e difundida. O Decreto nº 5.626/2005 assegurou a educação bilíngue para as comunidades surdas, determinando a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, bem como de uma disciplina sobre o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua para alunos surdos, no curso de Pedagogia.

O documento garantiu a Libras como disciplina no currículo escolar, a formação e a certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras. O documento estabeleceu a definição da pessoa surda; a formação dos professores e instrutores de Libras; os exames de proficiência e avaliações; a formação do tradutor/ intérprete de Libras -Língua Portuguesa; e a garantia dos direitos dos surdos à educação e à saúde.

Segundo o Decreto no 5.626/05 (2005, art.22):

as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I- escolas e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II- escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da

singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS-Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

A Língua Portuguesa foi decretada como segunda língua para os alunos surdos, o que significou um enorme avanço para a educação desses sujeitos, uma vez que lhes garantiu a aprendizagem inicial e primeira da Libras como sua primeira língua e o português como a L2 por ser a língua oficial dos brasileiros e brasileiras.

Em 2007, visando melhorar a educação básica, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007) foi lançado, tendo como foco, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada a fim de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância (EAD). Mais uma vez, nada havia no PDE sobre a formação de professores para a educação especial e, muito menos, a educação de surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) versou sobre o direito de todos à educação e considerou a educação inclusiva um ato político, social e pedagógico. As questões sobre a educação especial passaram a ser responsabilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado para oferecer recursos, serviços e orientações que viabilizassem os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares. O AEE perfilha a importância de haver, na formação inicial e continuada dos seus profissionais, os conhecimentos gerais e específicos, como aqueles relacionados ao ensino da Libras. Educação de qualidade para todos exige escolas preparadas e

profissionais de educação qualificados para atenderem às necessidades específicas dos alunos.

As lutas das entidades e dos movimentos sociais por uma educação de qualidade deram origem ao PNE de 2014, Lei nº 13.005/2014, que determinando diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas nos dez anos seguintes à data de sua publicação. A Meta 4 ocupa-se do atendimento às pessoas com deficiência. A estratégia 4.7 garante ao aluno surdo, uma educação bilíngue, em que Libras é a primeira língua e o português, especificamente na modalidade escrita, é a segunda.

A estratégia 4.13 da Meta 4 garante uma equipe profissional diferenciada para atender a pessoa com deficiência, sobretudo a pessoa com surdez, ou seja, professores de Libras, professores especializados preferencialmente surdos e/ou bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras.

A Meta 5 refere-se à alfabetização e a estratégia 5.7 prevê que a alfabetização de pessoas surdas aconteça de forma bilíngue, em um período de tempo que respeite as necessidades do aluno surdo. A estratégia 7.8 da Meta 7 aborda o desenvolvimento da qualidade da educação bilíngue para surdos. Já a estratégia 16.3 fala sobre a importância de se disponibilizar materiais produzidos em Libras aos professores da rede pública, no sentido de valorizar e ampliar o conhecimento sobre a cultura surda.

Como afirmam Muttão e Lodi (2018), o PNE de 2014 assegurou a formação em nível superior a todos os profissionais da educação básica, obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam, segundo a Meta 15; investimento em formação continuada, respeitando as ne-

cessidades, demandas e contextos específicos dos sistemas de ensino; e formação, na pós-graduação, a 50% dos professores, de acordo com a Meta 16. Contudo, apesar do PNE de 2014 prever na estratégia 4.16, o incentivo à inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação envolvidos com o atendimento de alunos com deficiência, nada é dito sobre uma formação específica dos professores que lidarão com os alunos surdos.

Em 2019, o Decreto nº 9.465 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A secretaria é composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A mais recente Lei 14.191, de 2021, inseriu a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial. Para a lei, conforme preconiza o Art. 60, compreendemos por educação bilíngue de surdos

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Dessa forma, cabe as instituições fortalecer as práticas socioculturais do surdo e da Libras, manter programas formativos para o atendimento especializado e para a educação bilíngue escolar de surdos, organizar os currículos, métodos, programas e formação docentes específicos à área, além de elaborar e publicar materiais didático-pedagógicos bilíngues para o surdo.

Diante deste breve histórico de políticas públicas e educacionais, podemos observar que embora a educação do Sujeito Surdos no Brasil seja antiga, as conquistas mais significantes são recentes e frutos de lutas da comunidade surda.

O movimento surdo a favor da educação inclusiva vem alcançando grandes conquistas, porém, as propostas de ensino para as pessoas com surdez no Brasil não estão devidamente consolidadas. Ainda que as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de alunos surdos venham assegurando-lhes direitos, percebe-se uma discrepância entre a teoria e a prática. O aluno surdo ainda se encontra excluído e os professores, em sua maioria, despreparados para ensiná-los propriamente. Dessa forma, compreendemos que este processo tem à frente um longo percurso para que os alunos surdos tenham acesso à educação de qualidade.

3 Escolarização e acesso à comunicação em mato grosso do sul: o que dizem os documentos?

A criação do estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi efetivada no dia 11 de outubro de 1977 em cerimônia realizada no Palácio do

Planalto com a presença de personalidades do estado de Mato Grosso e sob a presença do General Ernesto Geisel que sancionou a Lei Complementar nº 31:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

Art. 1º - É criado o Estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do Estado de Mato Grosso.

Art. 2º - A área desmembrada do Estado de Mato Grosso para constituir o território do Estado de Mato Grosso do Sul, situa-se ao sul da seguinte linha demarcatória: das nascentes mais altas do rio Araguaia, na divisa entre os Estados de Goiás e Mato Grosso, segue, em linha reta, limitando os Municípios de Alto Araguaia, ao norte, e Coxim, ao sul, até às nascentes do córrego das Furnas; continua pelo córrego das Furnas abaixo, limitando, ainda, os Municípios de Alto Araguaia, ao norte, e Coxim, ao sul, até sua foz no rio Taquari; sobe o rio Taquari até a barra do rio do Peixe, seu afluente da margem esquerda, continuando por este até sua nascente mais alta, tendo os Municípios de Alto Araguaia, ao leste, e Pedro Gomes, ao oeste; segue daí, em linha reta, às nascentes do rio Correntes, coincidindo com a linha divisória dos Municípios de Alto Araguaia e Pedro Gomes; desce o rio Correntes até a sua confluência com o rio Piquiri, coincidindo com os limites dos Municípios de Itiquira, ao norte, e Pedro Gomes, ao sul, continua pelo rio Correntes, coincidindo com os limites dos Municípios de Itiquira, ao norte, e Corumbá, ao sul, até sua junção com o rio Itiquira; da junção do rio Correntes com o rio Itiquira, segue coincidente com a divisa dos Municípios de Barão de Melgaço, ao norte, e Corumbá, ao sul, até a foz do rio Itiquira no rio Cuiabá; da foz do rio Itiquira no rio Cuiabá segue por este até a sua foz no rio Paraguai, coincidindo com a divisa entre os Municípios de Poconé, ao norte, e Corumbá, ao sul; da confluência dos rios Cuiabá e Paraguai sobe pelo rio Paraguai

até o sangradouro da Lagoa Uberaba, coincidindo com os limites dos Municípios de Poconé, ao leste, e Corumbá, ao oeste; da boca do sangradouro da lagoa Uberaba segue sangradouro acima até a lagoa Uberaba, continuando, por sua margem sul, até o marco Sul Uberaba, na divisa do Brasil com Bolívia, coincidindo com os limites dos Municípios de Cáceres, ao norte, e Corumbá, ao sul.

Art. 3º - A Cidade de Campo Grande é a Capital do Estado (Brasil, 1977).

Assim, com a criação do novo estado, iniciam-se as preocupações sobre a constituição da nova unidade federativa, bem como suas leis e políticas públicas para dar garantia de direitos aos habitantes de MS. Nesse âmbito, Espíndola [Rodrigues] (1998) mensura que na criação de MS, por motivos de “racionalização e da eficiência administrativa” não houve uma Secretaria de Estado dedicada à Educação, mas um setor, denominado “Fundação de Educação” dentro da Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Recursos Humanos (SDRH).

Em 1979 com a alteração dos titulares à pasta do governo de MS, a SDRH é extinta, criando-se em seguida a Secretaria de Estado de Educação (SED), bem como outras pastas vinculadas à administração estadual. Quiles (2015, p. 45) apresenta-nos que a SED “passa a ser responsável pelo Sistema Estadual de Ensino, integrado também pelo recém-criado Conselho Estadual de Educação (CEE) e as Agências de Educação”, órgãos reguladores dos primeiros processos das políticas educacionais do MS. Segundo a autora, coube à SED o trabalho de planejar, coordenar, supervisionar, controlar e fiscalizar o ensino.

A partir daí os documentos oficiais sobre Educação no estado só passam a ser elaborados e a vigorar nos anos 1980 por meio das Diretrizes Curriculares de Mato Grosso do Sul, sendo que muitas vezes

este documento foi tido como “manual de operacionalização” de diretrizes e normas curriculares para as escolas de MS, amparadas pela LDB 5.692/ 1971. (Espíndola [Rodrigues], 1998).

No início da década de 1980 formula-se uma proposta e, em seguida efetivada, da criação de um setor na SED para tratar das questões sobre Educação Especial. No ano seguinte é publicado o Decreto Estadual n. 915, no qual o governador Pedro Pedrossian instaura a Diretoria de Educação Especial, tendo a Professora Eliza Emília Cesco como sua primeira diretora.

Em 1986 é publicado o Decreto Estadual n. 3.546 criando o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audio-comunicação (CEADA). Quiles & Lacerda (2016) apresentam-nos que esta instituição foi de grande importância à educação de surdos desde a sua criação, pois foi o primeiro a pensar em um processo de escolarização de surdos em Mato Grosso do Sul a partir das propostas da abordagem bilíngue.

Quiles (2015, p. 43-44) argumenta que ao passo do desenvolvimento do mais novo estado brasileiro, algumas “Leis e Decretos que se referem à Educação Especial e aos direitos das pessoas com deficiência [...] não são documentos que tratam diretamente da Educação Especial, mas contemplam esta área ou o seu público-alvo em algum artigo ou seção”.

Ainda com relação à Constituição Estadual de MS, há um artigo (o 190) que define como um dos deveres do estado quanto à sua Educação a questão da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, Quiles (2015) observa que

esta determinação também está em consonância com a Constituição Federal de 1988 que traz o mesmo texto no artigo 208º, inciso III. Todavia, o que se pode depurar ao analisar a Constituição Estadual é que não há referências diretas à educação das pessoas com deficiência (salvo a garantia do AEE) (Quiles, 2015, p. 48).

Nesse sentido, é possível compreender que não temos de forma específica um tratamento voltado à educação de surdos em uma perspectiva inclusiva e muito menos na perspectiva bilíngue. A autora mensura também que “uma outra ponderação é que alguns documentos se destacam como norteadores de outros. Por exemplo, a Constituição Estadual promulgada em 1989 é amplamente citada pelas Leis e Decretos estaduais posteriores a ela” (Quiles, 2015, p. 44).

A chegada dos anos 1990 traz a Mato Grosso do Sul a publicação de uma diversidade de documentos que valoram a importância do AEE nas escolas regulares e especiais. Um dos mais importantes documentos foi o Decreto 5.614/ 1990 que trata da “Política Estadual de Atendimento aos Portadores de Deficiência em Mato Grosso do Sul”. Tal documento, oficializa os caminhos ao trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência, porém, não há ainda um documento oficial regulamentando o processo educativo para os alunos surdos de MS.

Em 1996 é publicada a Lei nº 1.692 criando o Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência que para Quiles (2015, p. 51) tem por função “elaborar e acompanhar a execução da Política Estadual para a integração da pessoa portadora de deficiência”. Ainda de acordo com a autora “esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.875, de 16 de julho de 1997 (que tem alguns dispositivos alterados pelo Decreto nº 10.323, de 10 de abril de 2001) e é revogada pela Lei de nº

2.710, de 19 de novembro de 2003” (Quiles, 2015, p. 51).

Ao longo do final dos anos 1990 conforme estuda Quiles (2015) ações são pensadas para as pessoas com deficiência no estado, porém, todas estas estavam ligadas as questões assistenciais, mesmo em se tratando do âmbito educacional. Ainda de acordo com a autora, no atravessamento para os anos 2000 duas Políticas Estaduais de Educação Especial são criadas (Decreto n. 10.015/ 2000 e Lei n. 3.181/ 2006) onde ambos os documentos ainda apresentam uma visão clínico-terapêutica e compensatória com relação à pessoa com deficiência.

Quando ao segundo documento, Quiles (2015) ressalta que há uma classificação clara sobre as deficiências e em especial a auditiva, mas, que essa concepção tratada pela Lei Estadual, ainda apresentava uma visão compensatória sobre a ação do sujeito surdo no mundo. A pesquisadora apresenta-nos que

quanto à escolarização, dois espaços são colocados: estabelecimentos de ensino regular comum (com a provisão dos apoios necessários) e estabelecimentos de ensino especial. O ensino regular comum é indicado para as pessoas com deficiência capazes de tal integração. Assim, o artigo 22º menciona que as escolas especializadas se tornam uma opção quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades/demandas educativas do aluno ou quando necessário ao seu bem-estar (Quiles, 2015, p. 58).

Assim, percebe-se que as tentativas de inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito das escolas regulares são ensejadas, porém, o processo de exclusão também é dado uma vez que no documento apresenta-se a ideia de que as escolas especializadas serão opções quando as escolas regulares não atenderem às demandas para estes alunos com deficiência.

Nos anos 2000, há duas orientações quanto à educação da pessoa com deficiência por meio de dois documentos: a Resolução n. 02/ 2001 e o Parecer n. 17/ 2001 e quanto a isso, Quiles (2008) apresenta-nos que esses documentos chegam até aos sul-mato-grossenses por meio da

Deliberação nº 7.828/2005, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino em todas as etapas e modalidades de Educação Básica. A Deliberação tem como base legal, além da LDB/1996 e a Resolução nº 2/2001, duas Leis anteriores estaduais. Uma refere-se à organização do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (Lei nº 2.787/2003) e a outra, ao Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Lei nº 2.791/2003) (Quiles, 2008, p. 120).

No mesmo ano é publicado em 22 de dezembro o Decreto n. 5.626/ 2005 que regulamenta a Lei n. 10.436 (que dispõe sobre a Libras) alterando os caminhos do processo de construção social, identitária, linguística e educacional dos surdos em todo Brasil. No caso de Mato Grosso do Sul, não há a apresentação de nenhum documento de ordem estadual, pois, o próprio decreto passa a vigorar como uma legislação unívoca em todas as unidades federativas do país.

Passada a primeira década dos anos 2000 ainda encontramos normas, documentos e legislações que versam a educação das pessoas com deficiência em Mato Grosso do Sul em âmbito geral. Quanto a educação dos surdos, encontramos a criação de grupos e movimentos sociais que buscam melhores condições de atendimento à essa parcela da população com deficiência, bem como a remodelação e criação de órgãos públicos como o caso do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez).

Além disso é importante mensurar que as Prefeituras Municipais por meio de suas Secretarias de Educação também elaboraram documentos e normativas para o atendimento educacional da pessoa com deficiência (incluindo os surdos), tendo como princípios norteadores os documentos estaduais e federais já mencionados ao longo deste texto.

Por fim, apresentamos duas legislações mais recentes que configuraram um avanço ao direito social e linguístico dos surdos: a Lei n. 5.382/ 2019 e a Lei n. 5.631/ 2021. A primeira, publicada em 22 de agosto de 2019 altera o Art. 2 da Lei 1. 693/ 1996 que reconhece no Estado, a língua gestual codificada na Libras como forma de comunicação objetiva de uso corrente, conforme apresentamos a seguir:

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 2º da Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: 'Art. 2º O Estado deverá garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º Para garantir a difusão da Libras, o Poder Público capacitará servidores, em número suficiente para atender os objetivos desta Lei.

§ 2º Para o efetivo e amplo atendimento à pessoa surda ou com deficiência auditiva, o Poder Público poderá utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou de central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com acesso por meio de recursos de videoconferência on-line e webchat.

§ 3º O atendimento previsto no parágrafo anterior deverá ser disponibilizado prioritariamente em órgãos que prestam serviços essenciais, especialmente nos de saúde, segurança, educação e assistência social.

§ 4º Os órgãos da Administração Pública deverão publicar em seus sítios eletrônicos, inclusive em formato de vídeo em Libras, e em suas cartas de serviço, as formas de atendimento disponibilizadas para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva.’ (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Campo Grande, 22 de agosto de 2019.

REINALDO AZAMBUJA SILVA

Governador do Estado

(Mato Grosso Do Sul, 2019)

A publicação desta Lei, corrobora no sentido de ampliar as formas de comunicação entre o poder público e os usuários da Língua Brasileira de Sinais. Dois anos depois, em 22 de fevereiro, publica-se outra Lei, que determina a inclusão de intérprete da Libras nos telejornais da rede pública de televisão, nas peças de publicidade e nos programas institucionais de MS.

De acordo com o documento, a regra aplica-se também as redes sociais e outras ferramentas tecnológicas disponíveis na internet (MATO GROSSO DO SUL, 2021) de forma a assegurar o processo de inclusão digital e ampliar as formas de comunicação dos surdos propiciando-lhes novas formas de letramento dentro e fora dos espaços escolares.

Considerações finais

Diante do exposto, observamos que as políticas de educação especial e inclusiva e também na educação bilíngue vêm se aprimorando ao longo dos anos, no sentido de oferecer ensino de qualidade a todos, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

O movimento a favor da educação bilíngue para os alunos surdos tem obtido conquistas importantes no âmbito legal e no reconhecimento da necessidade de mudanças no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino das escolas regulares para torná-las efetivamente inclusivas.

Porém, todos os esforços ainda são insuficientes para a efetiva inclusão escolar. É preciso que se invista em ações que favoreçam as práticas educativas diferenciadas, capazes de atender a todos os alunos. Inclusão significa mais do que matricular os alunos com deficiência na classe comum, sem considerar suas necessidades específicas. Ao contrário, é necessário que a escola, o professor e toda a comunidade escolar estejam preparados para atender esses alunos. A formação de professores é ainda um desafio a ser conquistado.

Portanto, o movimento para a inclusão ainda é uma atividade a ser consolidada nas mais diversas esferas da sociedade e, nesse sentido, tornam-se prementes as ações que viabilizem a capacitação de professores para atenderem os alunos com deficiência, em especial aqueles com surdez, foco deste estudo.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria. Reflexões a partir da psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “Consciência”. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, nº 110, p. 125-142, jul. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2zDRP3R>. Acesso: out. 2022.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, V.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michél Lahud e Yara Frateschi. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília (DF) Casa Civil, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2HApbIq>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília (DF) Casa Civil, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3eMqfdG>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31**, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília (DF): Casa Civil, 1977. Disponível em: <https://goo.gl/v9QPJ9>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília (DF): Casa Civil, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2nPOI3A>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília (DF) Casa Civil, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3Skzy2i>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília (DF): Casa Civil, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3mf5zhJ>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília (DF): MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3DgcMUO>. Acesso: out. 2022.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

COELHO, Kátia Solange; SILVEIRA, Maria Dalma D; MABBA, Juliana P. **Língua Brasileira de Sinais**: Libras. Indaial: Editora Uniasselvi, 2012.

COSTA, Juliana P. B. **A Educação do Surdo Ontem e Hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ESPÍNDOLA [RODRIGUES], Ana Lúcia. **A Alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul (1979 - 1990)**: limites e possibilidades das propostas pedagógicas. 1997. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 1997.

FELIPE, Tânia A. **Libras em Contexto**: curso básico. São Paulo: MEC/ SEESP, 2001.

FIGUEIRA, Alexandre S. **Manual de Apoio para o Aprendizado de LIBRAS**. São Paulo: Phorte, 2011.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, Maria Lúcia C. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IBEPEX, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Ordinária n. 5.382**, de 22 de agosto de 2019. Altera o art. 2º da Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996, que reconhece, no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3sbI2Oy>. Acesso: out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Ordinária n. 5.631**, de 22 de fevereiro de 2021. Determina a inclusão de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos telejornais da rede pública de televisão, nas peças publicitárias e programas institucionais, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3eOPsU>. Acesso: out. 2022.

MUTTÃO, Melaine D. R; LODI, Ana Claudia B. Formação de Professores e Educação de Surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, n. esp., p. 49-56. Disponível em: <https://bit.ly/3F1idZd>. Acesso: out. 2010.

PEREIRA, Maria Cristina C. (org.). **LIBRAS**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice M. (org.). **Estudos Surdos IV**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2009. (Série Pesquisas).

QUADROS, Ronice M; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre. Artmed, 2004.

QUILES, Raquel Elizabeth S. **Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 328f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2015.

QUILES, Raquel Elizabeth S. **Políticas Públicas em Educação Especial Pós 1994**: um estudo sobre o conceito de surdez. 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2008.

QUILES, Raquel Elizabeth; LACERDA, Cristina B. F. Educação de Surdos em mato Grosso do Sul: retratos atuais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro , nº 46 , p. 77-96, jul-dez. 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Capítulo 8

A presença do elemento religioso na semiosfera de “Demolidor, a queda de Murdock”

*Fernando Glória Caminada Sabra
Nataniel dos Santos Gomes*

Introdução

O presente trabalho analisa a manifestação do elemento religioso no arco narrativo *Demolidor – A Queda de Murdock*, considerando que o ser humano, como ser religioso, representa as suas crenças por meio de ambas as manifestações da linguagem, sob um olhar da Semi-ótica da Cultura, de Lotman.

A narrativa sequencial, a depender do objetivo do autor ou autores, pode vir com maior ou menor carga temática cultural que objetiva dar a história algo além do entretenimento. Histórias em quadrinhos, *graphic novels* ou arcos narrativos, procuraram estruturar-se para muito além do entretenimento, criando narrativas densas, com complexidade narrativa, personagens bem elaborados e com histórias que se entendiam extrapolando os conflitos superficiais: herói x anti-herói.

O herói analisado aqui que nasce com uma identidade diferenciada de outros até então, é deficiente visual e, mesmo não enxergando nada, possui uma extrema sensibilidade que o fortalece e o guia em todos os seus desafios. Com esta característica o criador do personagem, Stan Lee, dá origem a uma especificidade dos heróis da Marvel, em que além de poderes os mesmos sofrem de limitações e sentimentos absolutamente humanos, assim aceita a sugestão recebida, humanizando os heróis.¹

Frank Miller ao assumir a responsabilidade de dinamizar o herói leva para o personagem, o que não poderia ser diferente, suas predile-

1 FINGEROTH, Danny. A espetacular vida de Stan Lee. Rio de Janeiro: AGIR. (2019, p. 182)

ções e experiências, transformando a história do Demolidor e os seus leitores. Em parceria com Klaus Janson cria a saga narrativa e dá ao herói uma história completa, estruturada e próxima aos seres humanos que possuem passado, presente e expectativa de futuro.

A saga possui um momento de destaque e sucesso quando o Demolidor é reconstruído como um herói absolutamente local, Hell's Kitchen, inserido em toda a sua história e, de modo inovador, como um herói que além de possuir uma referência religiosa, era um homem de raízes católicas, desenvolvendo a sua própria história com claras relações com o cristianismo católico romano.² Neste momento, a parceria de Frank Miller com David Mazzucchelli se revela criativa e densa, pois a religião deixa de ser um componente e passa ao protagonismo narrativo.

Os elementos religiosos em o Demolidor são identificados por intertextualidade verbal ou imagética, um recurso literário e semiótico que constata que a formação da linguagem humana ocorre a partir de elementos presentes em sua própria cultura e que, reunidos intencionalmente, compõem um todo significante. Ao fazer as relações intertextuais por meio dos exemplos dados, que não são únicos, pois o elemento religioso perpassa toda a obra, a narrativa remete diretamente a textos e imagens formadores de parte da cultura religiosa ocidental com a finalidade de dar elementos para a sua significação.

A intertextualidade permite a identificação, mas como interpretar a presença desses elementos? A semiótica da cultura permite, além da identificação dos elementos da cultura por meio da memória cultu-

2 A religião faz parte da vida dos heróis, mas no arco narrativo em estudo é o fio condutor da narrativa.

ral, oferecer instrumental teórico e prático para a leitura dos elementos verbais e não verbais, corroborando para a significação da obra. A modelização, prática que corresponde a semiotização na concepção dos semioticistas ocidentais, é a resposta que a semiótica elaborada por Iuri Lotman apresenta para a identificação e a compreensão dos fenômenos culturais, que neste caso, estão relacionados com a memória religiosa cristã católica romana no arco narrativo em estudo.

Especificamente no campo religioso, quadrinhos são produzidos sob as mais diversas orientações religiosas, contrariando boa parte dos pensadores do final do século 19 e da primeira metade do século 20, que escreviam sobre o desinteresse e a possível perda de importância das religiões, de modo que a realidade social demonstra o contrário. O elemento religioso está vivo e dinâmico e as histórias em quadrinhos manifestam, com vivacidade, este fenômeno por meio da sua linguagem, e merecem um estudo científico que aprofunde a pesquisa sobre o elemento religioso em sua linguagem verbal e não verbal. Portanto, a pesquisa se justifica social, acadêmica e pessoalmente.

A pesquisa do elemento religioso em um arco narrativo reúne assim, dois componentes muito presentes na cultura contemporânea: história em quadrinhos e o elemento religioso. Temas atuais e permanentes são trabalhados dentro de uma linguagem direta e acessível. Drogas, guerra, violência, religião, temas contemporâneos e presentes em toda a história humana de caráter popular ou filosófico, bem e mal, são representados em linguagem verbal e não verbal, possibilitando a visualização e reflexão sobre os mesmos. A sociedade é representada e se representa em seus valores, crenças, dificuldades, antagonismos, paradoxos, entre outros, o que justifica o seu estudo e a sua relevância social.

A HQ não é uma colagem desorganizada e sem sentido, mas está profundamente enraizada na vida de seus criadores e leitores, retratando seus valores, convicções e propostas temáticas, dialogando intertextualmente com o leitor por meio da memória cultural e permitindo a identificação dos elementos modelizantes. Ao representar o mundo em que vivemos, a história provoca a reflexão sobre os seus temas e atores e de como um ser humano, dotado de poderes especiais, pode melhorar e cuidar do ambiente em que vive.

Identificar a presença intencional do elemento religioso para todo o arco narrativo, justifica o trabalho científico a partir da escolha do viés teórico adotado da Semiótica da Cultura, de Iuri Lotman.

O pensador russo Iuri Lotman que se estabeleceu em Tartu, na Estônia, pesquisou literatura, inicialmente, a partir da escola russa, tendo em seus principais expoentes as suas referências e mestres. A partir do ambiente multidisciplinar em Tartu, ele passa a se interessar pelo fenômeno da cultura e da comunicação, chegando à conclusão da necessidade humana de organização da vida pessoal e social e de como a língua natural ocupa um lugar estruturante fundamental nesse processo. A língua como elemento de semiotização fundamental, ao qual ele chamou de modelização primária, organiza e socializa o ser humano, criando a cultura nas suas mais diversas modelizações, deixando claro que para Lotman o ser humano é um ser cultural e que a totalidade das modelizações é o lugar cultural da habitação humana, chamada de semiosfera.

O elemento religioso no arco narrativo se faz presente em toda a obra em diálogo com diversos elementos da cultura humana e especificamente com a cultura norte-americana e a sua vocação para as

massas e o pop, o clássico e o cristão. Considerando todas essas modelizações, o que é fundamental na teoria de Lotman, pode ser afirmado que há uma semiosfera habitada pelo personagem o Demolidor.

1. Conhecendo o Demolidor, o homem sem medo

O presente tópico fará a apresentação do personagem principal do arco das histórias em quadrinhos da Marvel Comics *Demolidor – A queda de Murdock*, inicialmente narrando a sua origem, seus criadores e as influências recebidas.

As histórias do Demolidor começaram a ser publicada em 1964, durante a tempestade criativa que ocorreu na mente de Stan Lee e seus cooperadores. Demolidor (*Daredevil*³, em inglês) é o super-herói que habita a pele de Matthew Murdock, um nova-iorquino do bairro de Clinton, local também conhecido por Hell's Kitchen (Cozinha do Inferno). Ele é filho de um lutador de boxe que se dedica a essa profissão para sobreviver e dar ao filho uma oportunidade de vida melhor.

A narrativa, em seu primeiro episódio, é fundante para o personagem, pois será recordada em episódios futuros e em outros arcos, permitindo ao leitor desambientado se localizar em qualquer momento de sua leitura em uma das narrativas, no que diz respeito ao herói e as suas relações mais próximas. Algo recorrente nas histórias em quadrinhos para atrair novos leitores.

3 O nome permite várias significações: “pessoa imprudentemente ousada”, “que não teme nada” e “tentará qualquer coisa”. <https://www.etymonline.com/search?q=daredevil>.

Matthew Murdock é um garoto, como qualquer outro do seu bairro, que deseja brincar, jogar beisebol com seus amigos da rua onde mora, defender-se dos que o provocam devido a sua aplicação aos estudos, mas um projeto de seu pai o impede dessa prática. Por isso, secretamente se exercita com afincos e disciplinadamente alimenta o desejo de se integrar à prática esportiva. Ele é criado pelo pai porque a mãe faleceu.⁴

A fim de proporcionar o que acredita ser o melhor para o seu filho, o pai de Matthew se envolve com patrocinadores de lutas de boxe compradas. Coincidentemente, a narrativa em que ele encontra o patrocinador de lutas chamado de Arranjador, acreditando estar realizando um grande negócio, é sucedida pela grande tragédia que se abate sobre o seu filho.

Matthew, ao salvar um ancião cego de um atropelamento, é atingido por um cilindro caído do caminhão que atropelaria o cego; o objeto carregava elementos radioativos que lhe causam cegueira. A história prossegue com esperanças de uma intervenção cirúrgica, que restauraria sua visão, o que nunca aconteceu. Ele descobre, após o acidente, que a perda da visão não o impede de praticar exercícios. Nesse momento, tem consciência que perdeu a visão, mas ganhou força, agilidade, e, sobretudo, um hiperdesenvolvimento dos sentidos que suprem a perda da visão.

A aprovação na universidade, sonho de seu pai, ocorre no momento em que este é notícia devido à luta mais importante de sua carreira, a qual é organizada pelo Arranjador, que determina a sua der-

⁴ Em arco posterior essa versão é modificada. (LEE; WOOD. Demolidor. São Paulo: Panini, 2009, p. 13).

rota devido aos acordos feitos para que este lucre com as apostas. Ao contrário do combinado, o pai vence para dar orgulho ao filho, mas é assassinado a mando do criminoso, causando em Matthew profunda tristeza e pesar.

Matthew se forma em direito na Universidade Estadual de Nova Iorque, onde conhece o seu amigo de todas as narrativas, Franklin “Foggy” Nelson, e juntos estabelecem um escritório advocatício na cidade, a qual é citada pela primeira vez explicitamente nesse momento, quando, de igual modo, surge a sua futura namorada e algoz, Karen Page.

Impossibilitado de quebrar a promessa feita ao pai, a de ser um homem pacífico e de bem, Matt encontra uma solução para capturar os assassinos do seu progenitor, criando uma outra personalidade, isto é, um herói, ou melhor, um super-herói cego, com habilidades e sentidos especiais, que utiliza uma arma engenhosa: sua bengala multipropósito. A roupa adequada para ser utilizada nessa função é costurada pelo próprio Matt, na cor amarela e preta, com detalhes vermelhos, assemelhando-se às malhas circenses, como acontece com o traje dos demais heróis. Essa vestimenta é algo que o identifica e lhe permite ampla mobilidade, além disso pode estar sob a sua roupa e esconder a sua verdadeira identidade. A partir desse momento, Matthew Murdock é mais do que um advogado, ele é O Demolidor.

A narrativa, nesse momento, retoma o seu início, pois a história do surgimento do Demolidor é contada como um filme *Noir*, iniciando com a perseguição do assassino do seu pai, passando pela narrativa de construção do herói e retornando ao ponto de partida com a continuidade da ação do Demolidor, a morte do Arranjador e a prisão dos responsáveis pela morte de seu pai.

O personagem, O Demolidor, foi originalmente criado em 1964 pelo escritor Stan Lee e pelos artistas Bill Everett e Jack Kirby, mas é certo que recaem sobre Lee os maiores créditos.

Vale ressaltar que os onze primeiros episódios de O Demolidor contam com a participação de quatro desenhistas, sem se levar em consideração os arte-finalistas: Bill Everett, na primeira edição, Joe Orlando, Bob Powell e Wallace Wood, nas demais; todos reconhecidamente talentosos e conhecedores da arte dos quadrinhos, sendo celebrados pelo criador do Homem sem Medo (Lee; Wood, 2009).⁵

O personagem principal do arco, Murdock-Demolidor, já se encontrava em processo de exaurimento, pois as fórmulas narrativas já haviam se esgotado e os anti-heróis se mostravam obsoletos na década de 1980. Os diretores da Marvel, com o aval de Stan Lee (Howe, 2013), começaram a buscar uma alternativa para o Homem sem Medo e resolveram convidar Miller para a missão que associado a Mazzucchelli, novato na Marvel naquele momento, resolveu aceitar o convite e imediatamente elabora um roteiro para o novo momento do Demolidor (Demolidor, 2010).

Miller já havia resgatado o Demolidor em um momento passado (1979-1983), quando, seguindo a narrativa que recebera, introduziu algumas mudanças, dentre elas a construção da história de Wilson Fisk, dando ao personagem uma consistência que, até então, não havia sido explorada, fato que permitiu a transição para o arco narrativo que será construído com Mazzucchelli (Howe, 2013).

5 LEE, Stan; WOOD, Wallace. Biblioteca Histórica Marvel. Vol. 1. São Paulo: Panini Comics, 2009.

A história do Demolidor também recebeu a dupla influência do *Noir* e do mangá, abandonando de vez a modelização tradicional e recebendo um ar mais sombrio, com diálogos mais equilibrados, segundo Miller, nem tão lentos e previsíveis, como os quadrinhos americanos de então, nem rápidos demais, como os mangás. A diagramação das páginas recebeu tratamento mais dinâmico e criativo, na qual o desenho acompanha a narrativa.

Frank Miller iniciou sua carreira com o Demolidor, dando continuidade ao que já era produzido e teve como parceiro, nesse primeiro momento, o renomado desenhista Klaus Janson (Hawehowe, 2013). O período contínuo que reuniu os dois artistas está dividido em duas fases: a primeira, de 1979 até 1981, quando Miller se tornou responsável parcial pelas histórias do Demolidor; a segunda, de 1981 até 1983, quando passou a ser responsável por tudo o que envolve o personagem, inclusive o roteiro, momento em que as maiores mudanças foram realizadas.

O realismo *noir* e temático substituiu os antagonistas de características fantásticas, e o bairro Hell's Kitchen e suas mazelas ocuparam o centro das narrativas, com toda a sua crueza, drogas, prostituição, bares enfumaçados e docas violentas.

O mangá influenciou de modo determinante as narrativas por meio dos formatos dos desenhos e das histórias em si. O padrão deixou de ser o de um número igualitário de quadrinhos por página, com o mesmo tamanho, e passou a ser o mais adequado para a dinâmica da ação. Às vezes, os quadrinhos ocupam toda a página horizontalmente; outras vezes, verticalmente, também ocupando toda a página; e, em outros momentos, mesclando as duas técnicas.

Relacionados aos mangás, os diálogos passaram a ser mais ágeis e deixaram de ser muito longos e descritivos, o que retira a interação significativa com o leitor, e o uso de onomatopeias, a fim de que fosse criado o efeito sobre a ação para alcançar o leitor, causando-lhe impacto.

A Queda de Murdock é um arco narrativo composto por sete capítulos, assim intitulados: “Apocalipse”, “Purgatório”, “Pária”, “Renascido”, “Salvo”, “Por Deus e pela pátria” e “Armagedon”.

O primeiro episódio, Apocalipse, constrói todo o pano de fundo para o arco narrativo. O Demolidor tem a sua identidade descoberta quando sua ex-namorada, agora viciada em drogas e atriz pornô, revela o nome do herói sem medo, o que permite ao seu arquirrival arquitetar um plano elaborado para destruir o Homem sem Medo.

A partir da necessidade de um policial que tem um filho extremamente doente, Wilson Fisk engendra um plano de difamação e descrédito de Murdock, que paulatinamente vê a sua reputação ser abalada, perde sua atividade profissional e sua moradia, lugar que representa a segurança para qualquer ser humano. Murdock, nesse momento, chega à conclusão de que apenas uma pessoa poderia elaborar um plano tão destrutivo: Wilson Fisk.

A narrativa da HQ prossegue com o episódio Purgatório em que tudo o que poderia piorar piora. Murdock passa a residir em um quarto de hotel barato, bem semelhante aos filmes *noir*, e tenta, em uma investida insana contra o Rei do Crime, se vingar, fato que acaba resultando na sua total destruição, após uma surra aplicada por Fisk. Na sequência, mais um plano do Rei do Crime é executado e Murdock, após o espancamento, é colocado em um táxi roubado e jogado às

águas em uma doca na cidade de Nova Iorque, encharcado de álcool, a fim de insinuar embriaguez ao volante, para desacreditizar absolutamente sua reputação. A grande surpresa na narrativa desse episódio é que, embora se espere a morte do herói, sugerida pelo narrador por meio de Wilson Fisk, não há um corpo, não há um cadáver, portanto, Fisk não pode ter certeza da morte do seu opositor, mas o leitor sabe que Murdock permanece vivo.

O terceiro episódio, Pária, reflete o significado cultural da palavra. Murdock, neste momento, não está sendo testado, pois encontra-se na escala mais baixa da pirâmide social, na condição de um morador de rua, na mendicância, sofrendo violência física e psíquica. Esse enredo domina a maior parte do episódio e a narrativa insere a memória afetiva do personagem em relação a seu pai, ao recordar as palavras do progenitor discorrendo sobre o acidente que o tornou cego e afirmando que esse fato não o tornaria um derrotado, muito pelo contrário, isso faria dele um vencedor. Ainda nesse episódio, Murdock sai pela cidade sendo agredido e, em virtude da insensibilidade urbana, não encontra nenhum tipo de acolhida, exceto no lugar especial de afeto: a academia de boxe de seu pai, onde tenta lutar, mas não consegue e termina quase morto nos braços da sua mãe. Nesse momento, a imagem da Pietá é emulada.

No episódio central da narrativa, em que ocorre o desenlace narrativo, Murdock é acolhido em um hospital de caridade de irmãs católicas, onde sua mãe assiste. A narrativa não detalha como isso ocorreu, apenas retrata. Paralelamente, os conflitos continuam a ocorrer em função dos planos do Rei do Crime de se apossar de tudo o que pode em um bairro sem proteção, pois o seu guardião se encontra enfermo.

Em uma síntese, pode ser dito que o tempo não para, pois, enquanto o herói sofre e agoniza, recordando os três dias do Cristo sob o poder da morte, todos os personagens continuam em suas ações cotidianas, tentando chegar aos objetivos traçados por cada um. O episódio termina com a ressurreição do herói, o Demolidor, que, pelo poder da cruz, está novamente de pé e pronto para enfrentar o crime e o seu Rei.

Salvo sem sua totalidade, física e mental, Matthew Murdock dá início à tarefa de recuperar o tempo perdido e lutar por seu lugar especial, Hell's Kitchen. Vale ressaltar que toda a imagem de derrota, perda, abatimento e fragilidade ficam para trás. O que ocorre nesse momento é a imagem de um homem de pé, com o corpo ereto, pronto para a luta. Uma última artimanha ainda é tentada pelo detrator de Murdock: um falso “Demolidor” é colocado em ação para desacreditar as ações do herói de Hell's Kitchen. Salvo, Murdock, barbado como Jesus, nos dois episódios intitulados Renascido e Salvo, também perdoa, uma vez que Karen Page reaparece, é perdoada e acolhida pelo seu antigo namorado.

Os dois últimos episódios, Por Deus e Pela Pátria e Armagedom, revelam o conflito final com claras referências a uma imaginação apocalíptica. Personagens de caráter heroico ou não, com constituição sobre-humana, se confrontam em escala ampla, a ponto de envolverem a nação, resultando na vitória do bem sobre o mal, embora as perdas sejam inevitáveis.

Por Deus e Pela Pátria elege um tema para levar um mercenário denominado Bazuca a lutar, equivocadamente, contra o Demolidor. Em nome da liberdade individual e de iniciativa, tema caro aos nor-

te-americanos, Fisk convence o agente a lutar contra Murdock. Esse episódio prepara para a batalha final, o último ato, O Armagedom.

O Armagedom é uma palavra grega que possui sua origem em duas palavras hebraicas: *har-monte* e *megido* (lugar de multidões), a qual encontra-se citada no livro do Apocalipse (Ap 16.6), que aborda o local onde ocorrerá a última batalha das forças do bem, no caso do exército de Cristo, contra o mal, relacionado às forças malignas ligadas a satanás ou o diabo. Na narrativa, o episódio encerra o arco *Demolidor – A queda de Murdock* com uma batalha de referências apocalípticas, valendo ressaltar que, se o primeiro episódio dá início ao desvelar dos fatos, esse último encerra a revelação, relatando a vitória das forças do bem associadas ao Demolidor, as quais conquistam a vitória e reconstroem o lugar especial para o herói, o lugar de sua moradia e predileção: Hell's Kitchen, a cozinha do inferno. A última imagem retrata Matthew Murdock e Karen Page caminhando no bairro em reconstrução, fazendo alusão ao apocalipse cristão: “[...] vi novo céu e nova terra” (Ap 22).⁶

A seguir, apresentaremos os fundamentos da semiótica da cultura, que serve de base para a análise do trabalho.

2 Semiótica da cultura

O presente tópico apresentará os principais aspectos do pensamento de Iuri Lotman sobre a semiosfera, que serão utilizados na

⁶ Toda a contextualização está baseada no volume único de 2010 (Demolidor, a queda de Murdock).

interpretação dos quadrinhos do arco narrativo em estudo, com as devidas mediações dos teóricos brasileiros que pesquisam o pensador russo. Considerando o pensamento de Lotman, que valoriza o aspecto cultural contextual, será realizada uma aproximação biográfica, em que as influências e a trajetória intelectual do pensador russo serão apresentadas.

A palavra biosfera foi consagrada pelo mineralogista e geólogo russo Vladimir Ivanovych Vernadski e, após ser semiotizada por Lotman, adquiriu um novo significado. A biosfera compreende a noção de que o ser vivo individual existe, é real, possui um sistema biológico complexo e admirável, do ponto de vista bio-físico-químico. Contudo, Vernadski conduziu a academia à compreensão de que o conjunto de todos os seres vivos presentes na natureza pertencem ao mesmo mundo, à mesma casa terrena, ao mesmo ecossistema, já que tudo está relacionado. Nas palavras de Lotman:

A biosfera de Vernadski é um mecanismo cósmico que ocupa um lugar estrutural determinado na unidade planetária. Disputada sobre a superfície de nosso planeta e abarcador de todo o conjunto da matéria viva, a biosfera transforma a energia radiante do sol em energia química e física, dirigida uma vez à transformação da matéria ‘conservadora’ inerte de nosso planeta (Lotman, 1966, p. 11).⁷

Lotman reconhece, ainda a partir de Vernadski, a existência e a importância da *noosfera*, relacionando-a à consciência da biosfera, como a seguir:

7 La biosfera de Vernadski es un mecanismo cósmico que ocupa un determinado lugar estructural en la unidad planetaria. Dispuesta sobre la superficie de nuestro planeta y abarcadora de todo el conjunto de la materia viva, la biosfera transforma la energía radiante del sol en energía química y física, dirigida a su vez a la transformación de la “conservadora” materia inerte de nuestro planeta (Lotman, 1996, p. 11).

A noosfera se forma quando este processo adquire um papel dominante na razão do homem. Considerando que a noosfera tem um caráter de existência material e espacial e abarca uma parte de nosso planeta, o espaço da semiosfera tem um abstrato (Lotman, 1996, p. 11).⁸

A partir dessas duas ideias, Lotman cunhou a expressão semiosfera, formada a partir de duas palavras gregas - *semeion*, sinal, sinal que distingue ou permite que se reconheça alguém ou algo; marca distintiva; *esphaîra*, bola para jogar; esfera; globo terrestre ou celeste, esclarecendo as suas razões:

O caminho percorrido pela pesquisa semiótica nos últimos vinte anos permite levar muitas coisas de outra maneira. Como podemos agora supor, eles não existem por si mesmos na forma sistemas isolados precisos e funcionalmente únicos que realmente funcionam. Uma separação destes é condicionada exclusivamente por uma necessidade heurística. Tome separadamente, nenhum deles realmente têm a capacidade de trabalhar. Eles só trabalham para permanecer imersos em um continuum semiótica, completamente ocupada por formações semióticas de vários tipos e encontradas em vários níveis de organização. A este continuum, por analogia com o conceito de biosfera Introduzido por V. I. Vernadski, nós o chamamos de semiosfera (Lotman, 1996, p. 11).⁹

8 La noosfera se forma cuando en este proceso adquiere un papel dominante la razón del hombre. Mientras que la noosfera tiene una existencia material y espacial y abarca una parte de nuestro planeta, el espacio de la semiosfera tiene un carácter abstracto (Lotman, 1996, p. 11).

9 El camino recorrido por las investigaciones semióticas durante los últimos veinte años permite tomar muchas cosas de otro modo. Como ahora podemos suponer, no existen por sí solos en forma aislada sistemas precisos y funcionalmente unívocos que funcionan realmente. La separación de éstos está condicionada únicamente por una necesidad heurística. Tomado por separado, ninguno de ellos tiene, en realidad, capacidad de trabajar. Sólo funcionan estando sumergidos en un continuum semiótico, completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización. A ese continuum, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V. I. Vernadski, lo llamamos semiosfera (Lotman, 1996, p. 11).

A semiosfera permaneceu como conceito fundamental para a semiótica da cultura, a partir de 1974 e, com o fim dos seminários de verão, Lotman passou a considerar os outros espaços culturais da vida humana, aos quais ele nunca dirigiu um olhar preconceituoso. Porém, devido à sua origem acadêmica, dedicou-se inicialmente à literatura, mas em sua conceituação de texto, o pensador de Tartu contemplou todas as modelizações texto-culturais presentes na semiosfera em que habita o ser humano.

O desenvolvimento da ideia de semiosfera em Lotman não deixou de dialogar com as demais correntes presentes de sua época, que estavam relacionadas ao diálogo acadêmico com outras duas vertentes semióticas, a de Saussure e a de Peirce. Ele observou, entretanto, que as duas escolas partiam da necessidade de identificação da unidade mínima e, a partir dessa identificação, progrediram para uma generalização, que é possível de se aplicar a todo o objeto. Na perspectiva lotmaniana, o texto não pode ser compreendido a partir da sua menor parte, mas deve ser compreendido a partir do todo que o compõe, o que remete a sua compreensão.

O texto na compreensão de Lotman é o lugar onde a cultura se materializa e por isso é de especial importância na semiótica cultural. A fim de existir um texto cultural é preciso, no mínimo, a presença de codificação de dois sistemas modelizantes, locução cunhada para substituir sistemas semióticos, pois não há como produzir um texto cultural sem a presença destes. A língua é o sistema fundamental, o sistema modelizante primário, que precisa estar presente em qualquer texto devido à sua função modelizante primária, codificada junto a um outro sistema, seja este qual for, que se estabelece como texto cul-

tural. Lotman, em sua reflexão sobre o texto e a sua importância para a semiótica da cultura, conceitua o texto da seguinte forma:

Descobriu-se que para uma determinada mensagem ser definida como ‘texto’, ela deve ser criptografada pelo menos duas vezes. Assim, por exemplo, a mensagem definível como ‘lei’ distingue-se da descrição de um determinado processo criminal pelo fato de pertencer à linguagem natural e jurídica, constituindo no primeiro caso uma cadeia de signos com significados diferentes, e em o segundo, um certo signo complexo com um único significado. O mesmo pode ser dito sobre textos do tipo ‘oração’ e outros (Lotman, 1996, p. 53).¹⁰

O texto não pode prescindir da sua língua e do seu sistema, mas esse sistema sozinho não é suficiente para a constituição de um texto, pois ele precisa de mais um código cultural, e o gênero literário é um desses elementos possíveis em se tratando de literatura.

Um filme, uma série de televisão ou *streaming*, um quadrinho, um desenho animado (Lotman, 2000) produzidos a partir de um mesmo romance colocará outro ou outros sistemas semióticos para a produção de uma nova obra, a cinematográfica. Lotman assim elabora a compreensão de texto na semiótica da cultura relacionando a uma expressão artística:

O próximo passo do ponto de vista heurístico é o aparecimento de textos artísticos. Quando reafirmado na linguagem de uma determinada arte, o material multifocal adquire uma unidade complementar. Assim, a conversão do ritual em balé é acompanhada

10 Se descubrió que, para que un mensaje dado pueda ser definido como «texto», debe estar codificado, como mínimo, dos veces. Así, por ejemplo, el mensaje definible como “ley” se distingue de la descripción de cierto caso criminal por el hecho de que pertenece a la vez al lenguaje natural y al jurídico, constituyendo en el primer caso una cadena de signos con diversos significados, y en el segundo, cierto signo complejo con un único significado. Lo mismo se puede decir sobre los textos del tipo de la “plegaria” y otros (Lotman, 1996, p. 53).

pela tradução de todos os subtextos diversamente estruturados na linguagem da dança. Através da linguagem da dança, são transmitidos gestos, atos, palavras e gritos, e as próprias danças, que, quando ocorrem, são semioticamente ‘duplicadas’. A multi estruturalidade é preservada, mas é empacotada no envelope multi estrutural da mensagem na linguagem da arte dada (Lotman, 1996, p. 53).¹¹

A partir dessa compreensão, o texto religioso pode ser produzido e semiotizado por meio da escrita de um poema, de uma narrativa, de um evangelho, de um missal, de uma tela de pintura, de um vitral, de uma narrativa fílmica, de um arco e por tantos outros meios possíveis de constituição.

Os quadrinhos se constituem em texto cultural utilizando o código linguístico, artístico e narrativo, entre outros possíveis, a fim de contar uma história. Pode ser observado que, ao se analisar uma charge ou uma tira em quadrinhos, não se tem o mesmo texto; o que se tem são alguns sistemas comuns, mas não todos, pois a charge, por exemplo, não se propõe a ser arte sequencial.

O texto, contudo, não se resume ao encontro de códigos, já que ele está relacionado à memória cultural de uma sociedade. A leitura dos textos supracitados, por exemplo, revela em seus fragmentos, ou em sua totalidade, o DNA do grupo que o produziu, o que o torna cognoscível ao leitor que o interpreta, desde que tenha acesso a seu sistema de decodificação.

11 El passo siguiente desde el punto de vista heurístico es la aparición de los textos artísticos. Al ser reexpuestos en el lenguaje de un arte dado, el material multivocal adquiere una unidad complementaria. Así, la conversión del ritual en un ballet se acompaña de la traducción de todos los subtextos diversamente estructurados al lenguaje de la danza. Mediante el lenguaje de la danza se transmiten gestos, actos, palabras y gritos, y las propias danzas, que, cuando esto ocurre, se “duplican” semióticamente. La multiestructuralidad se conserva, pero está como empaquetada en la envoltura multiestructural del mensaje en el lenguaje del arte dado (Lotman, 1996, p. 53).

É neste sentido que o texto é compreendido como memória cultural, pois nada ocorre por acaso. Um texto, ao ser codificado, carrega os elementos da sua cultura, que ficam registrados e podem ser compreendidos, interpretados e traduzidos.

A partir dessa compreensão, pode-se estabelecer o diálogo ou o encontro de textos, o que corrobora o conceito de dialogismo e polifonia textual propostos por Bakhtin, o que não era desconhecido e nem desconsiderado por Lotman, embora isso não fosse o centro de sua pesquisa.

Considerada a compreensão de texto como memória cultural, faz-se necessária a exposição das modelizações dos espaços culturais.

O texto é elaborado a partir de no mínimo dois códigos, como já dito anteriormente: o primeiro, que estará presente em todos os textos, é chamado de elemento modelizante primário; os outros, devido à possibilidade de mais de um código, são chamados de elementos modelizantes secundários. A língua é o primeiro elemento modelizante primário, que pode ser codificada por meio do código alfabético e sua sintaxe, ou por meio de outro sistema. Nesse aspecto, não há outro elemento, já que a língua natural pertencente a uma cultura será sempre o elemento modelador primário.

O curso do desenvolvimento do pensamento científico, neste caso, como em muitos outros, repetiu a lógica do desenvolvimento histórico do próprio objeto. Como se pode esperar, historicamente a declaração em uma linguagem natural era primária, então ela foi convertida em uma fórmula ritualizada, também codificada através de alguma linguagem secundária, ou seja, em um texto (Lotman, 1996, p. 51).¹²

12 El curso del desarrollo del pensamiento científico, en este caso, al igual que en

Os elementos secundários, de modo diferente, são plurais e podem estar codificados por diversos sistemas semióticos, que estarão sempre reunidos ao primário. Machado (2002) descreve e exemplifica os elementos primários e secundários da seguinte forma:

O modelo primário de modelização é a linguagem natural, enquanto todos os demais são secundários. Alguns sistemas modelizantes secundários (literatura, mito) usam a linguagem natural como material, adicionando outras estruturas e todos eles são construídos em analogia com as linguagens naturais (elementos, regras de seleção e combinação, níveis) que funcionam como metalinguagem universal de interpretação (Machado, 2002, p. 167-168).

Os conceitos de modelização em suas dimensões, primária e secundária, são fundamentais para a compreensão do texto cultural, sua significação, tradução e semiotização.

É possível que seja julgada como contraditória a posição factual de Lotman ao descrever as modalizações secundárias como sistemas fechados, possuindo fronteiras fixas (Lotman, 1996), o que estaria negando a sua percepção de texto.

O fato é que, fora de contexto, a afirmação de Lotman é paradoxal, mas, contextualizada, ganha sentido. O sistema codificado semioticamente possui uma estabilidade a fim de permitir a comunicação por meio de sua fronteira ou membrana. Américo (2017) apresenta a apreciação a esse respeito:

O caráter homogêneo e original da semiosfera permite defini-la como tal e diferenciá-la das outras semiosferas. Esse espaço homogêneo

muchosotros, repetíala lógica del desarrollo histórico del propio objeto. Como se puede suponer, historicamente el enunciado en una lengua natural fue primario, después siguió la conversión del mismo en una fórmula ritualizada, codificada también mediante algún lenguaje secundario, o sea, en un texto.

faz margens com outras semiosferas, que podem ser vistas pela semiosfera em questão como culturas ou não-culturas, ou até mesmo como anti culturas. Toda cultura (semiosfera) necessita de outra cultura para definir a sua essência e os seus limites (Américo, 2017, p. 8).

A autora esclarece ainda que:

As margens da semiosfera tornam-se, portanto, um espaço de extrema importância. É nesse contexto que surge a noção lotomania de fronteira (granítsa). Obviamente, trata-se de um divisor abstrato e imaginário que possibilita a troca de informações entre a semiosfera e o espaço que a circunda (Américo, 2017, p. 8).

A imagem da membrana celular é esclarecedora (Lotman, 1996, p. 14). A membrana celular limita a célula, mas é permeável, e a sua permeabilidade permite que a célula promova as trocas necessárias para a sua sobrevivência e saúde. É fato que por meio da membrana os vírus também passam, mas o risco da simbiose está presente em todo sistema vivo. Lotman ilustra a permeabilidade presente nos sistemas semióticos da seguinte maneira:

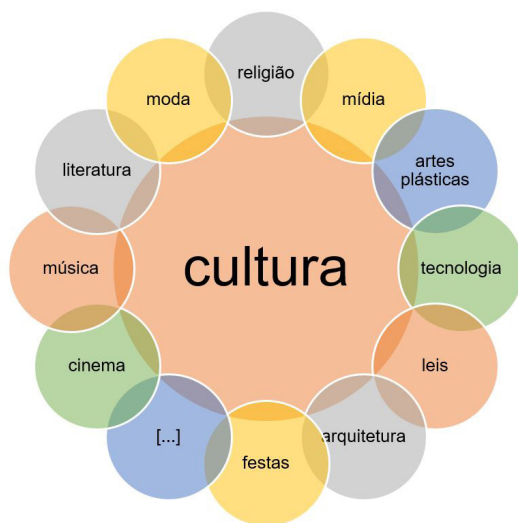
Todos os grandes impérios que beiravam os nômades, ‘estepe’ ou ‘bárbaros’, estabeleceram em suas fronteiras tribos desses mesmos nômades ou ‘bárbaros’ para o serviço da defesa de fronteira. Essas colônias formavam uma zona de bilinguismo cultural que garantia a contatos semióticos entre os dois mundos. Essa mesma função limite da semiosfera é realizada por regiões com misturas culturais diversas: cidades, rotas comerciais e outros domínios de formações koiné e estruturas semióticas crioulas (Lotman, 1996, p. 14).¹³

13 Todos los grandes imperios que lindaban con nómadas, “estepa” o “bárbaros”, asentaban en sus fronteras tribus de esos mismos nómadas o “bárbaros”, contratados para el servicio de la defensa de la frontera. Esas colonias formaba nuna zona de bilingüismo cultural que garantizaba los contactos semióticos entre los dos mundos. Es a misma función de frontera del a semiosfera es desempeñada por las regiones con

Um sistema absolutamente fechado, sem trocas, perecerá, ainda mais em se tratando da semiosfera, pois este é um sistema vivo que permanece assim mediante suas renovações.

A representação de Guerra Junior ilustra de modo esclarecedor o sistema modelizante em sua totalidade e as fronteiras, que em sua constituição porosa, permitem a permeabilidade de informações entre os diversos sistemas modelizantes dentro do grande texto da cultura, como pode ser verificado na imagem a seguir:

Figura 1 - Representação da semiosfera



Fonte: Guerra Júnior (2019, p. 23).

diversas mesclas culturales: ciudades, vías comerciales y otros dominios de formaciones de koiné y de estructuras semióticas creolizadas (Lotman, 1996, p. 14).

A posição de Lotman quanto à semiosfera indica a sua compreensão da dinâmica dos sistemas semióticos de tal modo que a cultura está sempre em processo de transformações.

Um ambiente homogêneo, semioticamente conceituado, não é um monobloco, pois há diversidade. O que ocorre é que os sistemas modelizantes secundários estão semiotizados de tal modo que, mesmo que não seja dominado por um indivíduo, este pode buscar, por meio do DNA do texto cultural, suas raízes e compreendê-las. Nesse caso, o que se tem é um sistema homossemiótico (Lotman, 1996).

Em um ambiente heterogêneo, semioticamente conceituado, também se procede da mesma maneira. O indivíduo, ao se deparar com outra cultura, passa pela experiência do que Lotman chama de alosemiótico (Lotman, 1996, p. 12) e, nesse caso, é possível que seja percebida a existência de uma outra cultura, o que torna possível a afirmação de que havendo uma esfera cultural é fato de que aquele sistema modelizante não faz sentido para o observador, mas este percebe que há sentido para os participantes daquele sistema.

Em uma cultura tribal brasileira, o uso de algum adorno, como, por exemplo, o lugar em que um enfeite é utilizado, pode não significar nada para o observador, mas pode ser percebido como significativo para os participantes do grupo.

Finalmente, o ambiente, ou cultura, no qual não se consegue nenhum tipo de semiotização primária, o que existe é um estranhamento absoluto chamado de ambiente assemiótico. Nada faz sentido, embora possa ser semiotizado posteriormente, que no caso humano virá pelo acionamento do sistema de modelização primário (Lotman, 1996, p. 12-15).

A Pedra de Roseta foi um desses casos, já que o que não possuía sentido algum foi semiotizado a partir de exercícios semióticos e descobertas históricas, permitindo uma significação em que o objeto passou a fazer parte da cultura, passou a ser homossemiótico ou alossemiótico.

Um outro exemplo pode ser uma viagem, cada vez mais provável, a um outro planeta de outra galáxia, onde nada faz sentido. Suas conformações naturais, sejam estas quais forem, podem ser semiotizadas a partir de uma linguagem humana primária. Nesse caso, é evidente que a cultura, a semiosfera do observador, será o critério utilizado para o processo de semiotização.

A partir do conceito de semiosfera, todo o pensamento de Lotman se estrutura para explicar o funcionamento da semiótica cultural. Partindo do todo e a que o espaço de vivência humana pertence a cultura, o semioticista russo considera esse todo textual para interpretar a própria vida humana.

3 Análise de alguns elementos de Demolidor – A Queda de Murdock

O presente item analisa alguns elementos que revelam a presença do elemento religioso considerando as modelizações secundárias que se revelam no texto, seja por meio do discurso cristão estabelecido via teologia e análise do texto bíblico, ou por meio de objetos, da arte popular e clássica sob influência cristã, assim como da semiotização dos espaços e da arquitetura que remete diretamente ao ambiente urbano que situa a narrativa da HQ.

O arco *A queda de Murdock* está organizado em sete episódios simetricamente divididos e organizados, em que as partes se relacionam e se explicam como em um paralelismo poético oriental, presente na narrativa analisada. Também na história bíblica de Jó — uma obra poética presente na Bíblia Hebraica (Schokel, 1987).

Os sete episódios recebem os seguintes títulos: Apocalipse – Apocalypse; Purgatório – Purgatory; Pária – Pariah; Renascido – Born Again; Salvação – Saved; Por Deus e Pela Pátria – Godand Country; Armagedon – Armagedon. Os episódios, a exceção Pariah e Godand Country, possuem a sua origem no vocabulário religioso judaico cristão. As palavras e a estrutura fazem o papel da modelização na construção da narrativa da estória.

Apocalipse é uma palavra de origem grega que significa etimologicamente, trazer a luz, tirar a casca, revelação, “trazer à luz, tornar conhecido ou manifesto” (Robinson, 2012, p. 100). Apocalipse é a primeira palavra do Apocalipse de São João, capítulo 1, versículo 1, em que o uso da palavra quer dizer que a partir daquele momento haverá a revelação do propósito de Deus na história da humanidade, em que o sofrimento não ficará sem o devido entendimento.

O primeiro episódio da série, ao ser nomeado *Apocalipse*, faz uma alusão ao livro sagrado e ao início de uma história que está por ocorrer, onde por meio da cruz, o herói se reerguerá. O livro do Apocalipse faz a mesma relação, é o crucificado que retira a sombra da morte sobre a vida dos seus escolhidos para redimi-los e dar-lhes sentido ao próprio sofrimento, pelo qual passam os sofredores (Pingente, 2010).¹⁴

14 Pingente, Comentário ao Apocalipse. São Paulo: Loyola, 2010.

Purgatório é o lugar onde por um determinado tempo (Le Goff, 1995), dentro da dinâmica do divino, se experimenta a purificação para se alcançar o Paraíso. Como o arco em quadrinhos se ambienta em uma realidade sincrética, em que elementos são misturados para uma finalidade de constituir sentido, o purgatório do Demolidor se encontra aqui na terra, em seu caminho para a redenção e, para redimir Hell's Kitchen, Murdock precisa passar por esta purificação.

A palavra *Pariab* possui sua origem na Índia e em sua principal língua, Hindi,¹⁵ e identifica o grau mais baixo de um sistema de castas, deste modo, o termo foi levado à Inglaterra e assimilado à um sentido semelhante do utilizado na Índia, mas considerando que não há sistema de castas, o termo é utilizado para designar pessoas malditas socialmente e desprezadas por tudo e todos, pelas razões das mais diversas, como por exemplo, vício, profissões, origem étnica, etc. O pária será o libertador, que lutará por seu Deus e por uma pátria.

A expressão *Born Again* – Renascido¹⁶ é um termo utilizado na versão bíblica de maior presença e uso entre os falantes de língua inglesa, a King James Version, a Versão King James, e significa um renascimento espiritual daquele que crê no crucificado Jesus, e este é o sentido de renascimento no evangelho segundo João, capítulo 3, versículos 3 e 7. O Demolidor, nesse episódio, experimenta o renascimento pelo poder da cruz, que é revestido de especial significado, pois além do seu poder salvador é, também, presente daquela que é a sua mãe. O renascimento é o empoderamento para o início da luta contra o mal idealizado por Wilson Fisk e concretizado por seu mercenário, o Bazuca.

15 The concise Oxford dictionary of English etymology, edited by T. F. Hoad. p. 337, 1993.

16 A expressão grega pode ser traduzida por “nascer do alto” (Robinson, 2012, p. 81).

A quarta questão, a Salvação, *Saved*, ocorre de igual maneira no contexto do evangelho segundo João, capítulo 3, versículo 17. Segundo o texto, o envio do Filho de Deus foi para a salvação da humanidade, “...besaved”,¹⁷ e, de igual modo, o Demolidor encontra salvação, a fim de ser o salvador de muitos, mas, especialmente, de Hell’s Kitchen, o seu lugar de origem e afeto.

“Deus e pátria,” *Godand Country*, a secularização do sagrado. Os heróis da Marvel sempre prezam por seu patriotismo, ainda que em alguns momentos a crítica seja direta e dura. No arco narrativo, ora analisado, a relação intertextual se dá por alusão ao patriotismo americano revelado como corrompido, pois os seus líderes e militares de alta patente se aliam a um criminoso,¹⁸ mas é um “pariah” quem se dispõe a lutar por Deus, pela pátria e por Hell’s Kitchen, especialmente.

Por último, “Armagedom”, é a palavra que reúne duas palavras hebraicas, HAR, que significa monte, ou montanha, e MEGIDO, sem significado certo, mas que ficou associado à aflição e a morte devido às inúmeras batalhas ocorridas nesta região, que originaram a atual grega, ARMAGEDON, que está associada a batalha antes do fim do tempo histórico (ROBINSON, 2012, p. 117). A batalha do Armagedom, segundo o Apocalipse de João, capítulo 16, é o último conflito, antes da restauração final, no caso, a nova Jerusalém que desce do céu, visto em Apocalipse de João, capítulo 21, versículos 1 e 2. De igual modo, o Armagedom de Frank Miller é a última batalha do Demoli-

17 A forma inglesa, *besaved*, é como a tradicional tradução inglesa da bíblia traduz o verbo grego presente, salvar, no versículo citado.

18 A menção da vinda do mercenário Bazuca, da Nicarágua, no mesmo episódio, revela a relação escusa entre o governo americano e grupos que tentavam derrubar o governo nicaraguense.

dor antes do estabelecimento da nova Hell's Kitchen.¹⁹

Os episódios revelam a modelização recebida pelas palavras utilizadas nos títulos dos episódios.²⁰ A modelização, um dos elementos teóricos analíticos fundamentais da semiótica da cultura, representa, neste caso, que todas as palavras utilizadas, remetem o leitor, inicialmente, ao texto religioso cristão do Apocalipse, e, posteriormente, a narrativa em quadrinhos, onde outro Apocalipse está em curso. Por mais que o uso ocorra na prática popular, as palavras que compõem os títulos foram inseridas por meio da modelização que o texto religioso judaico-cristão produziu na cultura ocidental e foi devidamente modernizada na história sequencial.

O texto não recebe apenas os temas como herança da tradição judaico cristã. A própria estrutura do arco narrativo está relacionada com a poesia hebraica, que herdada pelos autores da literatura cristã primitiva, estruturaram o Apocalipse em paralelismos, sendo possível a sua composição no exemplo a seguir:

PARALELISMO NO APOCALIPSE DE JOÃO

I. 1 Prólogo

II. 2-3 Sete cartas às Igrejas

III. 4,1-22,5:

4-5 Visão introdutória.

6,1-8,1 Os sete selos.

19 O último quadro da história, no episódio Armagedom, representa essa reconstrução, a nova Hell's Kitchen.

20 Os títulos em inglês oferecem ao leitor uma força maior, o que não está totalmente perdido na tradução para o português.

8,2-11,19 As sete trombetas.

12,1-13,18 Sete visões da mulher, do dragão e das feras.

14,1-20

Sete visões do Cordeiro e dos anjos.

15,1-16,21 As sete taças.

17,1-19,10 Sete visões da queda da Babilônia.

19,11-22,5 Sete visões da batalha e vitória final.

22,6-21 Epílogo²¹

O arco recebe sua organização por meio do paralelismo, os episódios estão relacionados, onde o primeiro, por exemplo, A – Apocalipse, encontra a sua completa compreensão e cumprimento no episódio A’ – Armagedom. Mais do que um paralelismo, o arco está organizado em um tipo específico deste, o quiasmo, que é o paralelismo onde os episódios se correspondem a formar um arco (Bailey, 1985; Schokel, 1987), onde o episódio central, Renascido – Born Again, se encontra no centro e corresponde ao principal tema. Aquele que dá sentido pleno ao todo é o sofrimento extremo pelo qual passa o herói e sobrevive é, a exemplo do Cristo e de Jó, à prova de sua fidelidade à justiça pelos

21 Bíblia do peregrino (2021, p. 637).

seus e a motivação de carregar a sua cruz por esta razão.

Representando em forma de paralelismo os títulos dos capítulos a organização fica representada da seguinte forma:

- A - Apocalipse – Apocalypse;
- B - Purgatório – Purgatory;
- C - Pária – Pariah;
- * - Renascido – Born Again;
- C' - Salvação – Saved;
- B' - Por Deus e Pela Pátria – God and Country;
- A' - Armagedon – Armagedon

Miller por meio de sua organização temática constrói um novo apocalipse, o Apocalipse do Demolidor, que o herói é o agente principal, assim como o exército do Cordeiro no livro do Apocalipse, capítulo 19, versículos do 11 ao 21, que vem para vencer. O episódio central, A Cruz, a revelar e dar sentido a todos os elementos é o centro da história, quando Matthew Murdock é redimido por uma força que vai além da sua força humana natural, o poder da cruz. A cruz é o poder que vem do alto para atuar nos que creem, também é o poder afetivo como presente de sua mãe, o que opera no seu renascimento, *Born Again*, dando todo o poder ao Demolidor para lutar até o fim.

No caso do paralelismo a modelização ocorre a partir da simetria quiástica, presente com grande frequência nas escrituras cristãs, a partir da poesia sagrada judaica (Bailey, 1985; Schokel, 1987). Estudiosos da literatura reconhecem que há uma influência temática e estilística da literatura bíblica sobre a literatura ocidental (Frye, 2004;

Alter; Kermode, 1997) o que corresponde a modelização, segundo a compreensão de Lotman.

O texto da HQ não utiliza a estruturação hebraica de modo determinista e inflexível, mas possui nesta sua referência e a partir dela compõe a sua versão de paralelismo, com uma história própria, em um contexto próprio, constituindo um texto próprio, o que confirma a tese de Lotman, onde pelo menos dois sistemas modelizantes são necessários para o processo de semiotização. Neste caso, pode-se constatar ao menos três deles.

Elegemos três personagens literários modeladores que influenciam a composição do personagem Demolidor e a sua presença na semiosfera pop. Estes personagens possuem elementos característicos comuns que permitem a verificação e relação entre eles: o sofrimento, a humanidade e a busca pela justiça.

O sofrimento está presente no texto semiosférico judaico cristão e modela o ideal de virtude via as Escrituras desde muito tempo. Antes de se descrever a história de Jó, o episódio do êxodo é um exemplo do sofrimento causado a um grande número de pessoas pela injustiça de um perverso. O povo de Israel sofre uma opressão injusta e implacável no Egito, terra dos MITZRAIM,²² em hebraico, devido ao seu grande crescimento populacional narrado no livro do Êxodo, nos três primeiros capítulos. A narrativa atribui ao Faraó o medo de que este povo, agora muito numeroso, leve o império do Nilo a uma derrota pelas mãos dos seus hóspedes estrangeiros. A narrativa repete a dureza com que os israelitas são tratados e o quanto isso é injusto aos olhos

²² MITZRAIM é a palavra hebraica para designar o povo que habitava o Egito (Halladay, 2010, p. 299)

de YAHWEH, em Êxodo capítulo 3, versículos 6 ao 10, que ao ouvir o clamor dos sofredores decide enviar um justo, neste caso Moisés, para libertar e guiar o seu povo a uma terra sem males, a terra prometida, “...a que mana leite e mel.” O sofrimento, a injustiça e um ser humano, com um chamado especial para proteger o seu povo, estão presentes na narrativa.

O sofrimento, a partir desse modelo referencial, é sentido por meio da fome, do excesso de trabalho, pela morte de pessoas próximas e, sempre, exercido por um poder muito maior visto como injusto, segundo um referencial de justiça que na narrativa é apresentado ao leitor como verdadeiro. É certo que em outras culturas antigas existiram profetas (Sicre, 2016) e estes denunciavam abusos contra os mais fracos e pobres, mas foram as Escrituras judaico-cristãs que no ocidente se tornaram o texto modelizante nesse caso.

3.1 Jô

Exposta a modelização a partir dos temas dos episódios é necessário identificarmos a relação da narrativa de Matthew Murdock e o elemento religioso. Matthew Murdock sofre implacavelmente nas mãos de Wilson Fisk sem que saiba quem é o seu algoz. Embora acabe sabendo quem é o seu detrator no final do primeiro episódio do arco, Murdock é retratado em um sofrimento, aparentemente, sem fim de modo detalhado e cruel.

O exemplo do êxodo remete a uma experiência coletiva que sustenta o argumento da presença do sofrimento injusto imposto a inocentes, mas qual seria o melhor modelo para o caso em análise

considerando a individualidade do personagem. Considerando que o sofrimento por causa da justiça é tema presente no texto sagrado judaico-cristão e podem ser citados muitos personagens para a inter-relação modalizante com Matthew Murdock, o livro de Jó, por sua individuação, apresenta um exemplo compatível, devido ao seu sofrimento pessoal, intenso, longo, seu caráter justo e a sua redenção.

Jó é um personagem estudado há muito tempo e por diversas perspectivas.²³ O judaísmo e o cristianismo sempre reconheceram no homem da terra de Uz, livro de Jó, capítulo 1, um modelo de justiça e conduta irrepreensível, mesmo em meio aos sofrimentos mais cruéis e implacáveis. O livro de Jó, quase integralmente escrito em gênero poético, revela a história de um homem, originário de uma região fora dos limites do Israel bíblico, ficou conhecido como personagem de muita paciência, o que não corresponde à realidade narrada no texto,²⁴ e por uma história de sofrimento que, apesar da tragédia, possui rara beleza literária.

Jó perde tudo devido a um diálogo entre Deus e Satã, onde o primeiro afirma que Jó sendo íntegro, reto, e que se desvia do mal, é o homem sábio segundo a teologia sapiencial. O tentador replica que toda a segurança de Jó era falsa, pois era resultante de extrema proteção, nas palavras do texto, “Acaso, não o cercaste com, a ele, a sua casa...”, livro de Jó, capítulo 1, versículo 10. Satanás, a partir deste argumento, recebe a permissão de retirar os bens e tudo o que possui, inclusive os

23 O sofrimento de Jó, livro escrito pelo fundador de uma das escolas psicanalíticas, Carl Jung, é um exemplo.

24 Há entre os maiores comentaristas bíblicos do livro de Jó o consenso de que o sofrimento do justo é o tema principal do texto, dentre eles: Schokël (2002); Therrien (1994); Rossi (2017).

filhos, exceto a de tocar na sua vida, ou seja, a sua integridade física deveria ser preservada, o que ocorre. Então, Jó perde tudo e todos os seus filhos, mas não nega ao seu Deus, não blasfema — nas palavras do texto —, lamenta de acordo com a prática oriental, Jó capítulo 1, versículos 20 ao 22, e bendiz ao seu Deus.

A narrativa mostra que primeiro Jó perde o que tem, para depois perder a sua integridade física, mas o pior está por vir, sua reputação passará pelo crivo da justiça retributiva, ele passa a ser o questionamento dos seus amigos. Tudo o que for afirmado por Deus, sua integridade, justiça e temor, serão questionados. Deve ser destacado que na teologia sapiencial, quem teme a Deus é o que pratica a Lei e, portanto, é o justo.

O texto insere a partir deste momento a presença dos seus três amigos e a prosa dá lugar a poesia onde não mais Satanás será o algoz, mas os amigos que passam a questionar o que Satanás não conseguiu realizar e o que Deus afirma ter permanecido com Jó, a sua prática de justiça, vemos em Jó, capítulos 3 ao 22. O livro prossegue em uma longa sequência de diálogos poéticos, onde Jó é acusado, permanentemente, de haver pecado contra o Altíssimo e, por este motivo, deveria confessá-lo, mas o sofredor por causa da sua justiça não pode abrir mão da sua verdade: “Eu não pequei.”

A obra é concluída, após 37 capítulos, quando sem nenhuma explicação sobre o seu sofrimento Jó é convencido de outra realidade pelo próprio Criador, as palavras de Jó foram além do que poderia falar e explicar e, finalmente, se rende a Grandeza do Criador,²⁵ tor-

25 Toda a palavra atribuída a Deus, capítulos do 38 ao 41, no livro do Jó, fala da sabedoria de Deus como criador de todas as coisas.

nando-se sacerdote em favor dos seus amigos-algozes, que pecaram contra Deus atribuindo ao Criador o que não podiam e, deste modo, pecaram contra Deus. A situação se inverte, Jó é o justo que intercede e tem a sua oração sacerdotal ouvida por Deus. Jó é o modelo veterotestamentário de sofrimento e inspiração mística para a fé cristã.²⁶

Sintetizando, as relações da narrativa do Demolidor e Jó começam a se estabelecer quando no primeiro episódio o protagonista perde tudo, inclusive a sua integridade física e de modo imediato. Toda a sua reputação e história são reduzidas a nada. Nos dois episódios seguintes, Purgatório e Pariah, as intertextualidades se completam, pois Matthew Murdock é reduzido à condição de mendicância, recordando o que ocorre com o personagem Jó: sozinho, sem os filhos, sem posses, com o corpo em feridas e coçando as mesmas com pedaço de argila, de acordo com o livro de Jó, capítulo 4.

3.2 O Cristo, Os Mártires e os Místicos

Os evangelhos canônicos (Carson, 1997)²⁷ narram a vida de Jesus, seus milagres e ensinamentos. Sobretudo nos evangelhos sinóticos,²⁸ Mateus, Marcos e Lucas, há muito em comum, mas as narrativas não são iguais e não se estruturam da mesma forma, cada um dos evangelhos conta a história do mesmo Cristo sob uma ótica

26 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RLNbKiOvhKw>. Acesso em: 30 ago.2023.

27 Textos que foram reconhecidos como sagrados pela Igreja em seus concílios.

28 Sinótico é uma palavra grega que quer dizer o que pode ser visto conjuntamente (Carson, 1997).

diferente, contudo, duas narrativas fundamentais se encontram nos sinóticos com pequenas variações, sendo o anúncio do sofrimento, morte e ressurreição, do Messias e a morte na cruz (Marcos 8; Mateus 16; Lucas 9), narrado nos quatro evangelhos.

Ao anunciar a sua morte e sofrimento, Jesus adverte aos seus discípulos que ao seguirem a um sofredor que será crucificado, precisam compreender que este será também parte do caminho de cada um deles em algum grau. O seguidor deve carregar a sua cruz e negar-se. Aquele que se associa ao crucificado, ao seu reino e a sua justiça, deve estar consciente que este sinal de salvação também pode significar, por causa da justiça, o sofrimento pessoal.

Tomar a sua própria cruz, como afirma o texto, pede a existencialização do sofrimento a partir da compreensão das razões e motivos pelos quais o Cristo sofreu e morreu. A cruz neste caso não representa o sinal constantiniano²⁹ da vitória em seu ufanismo imperial, a cruz, neste arco narrativo, é sinal para os que seguem creem no reinado do Messias e aprendem que o sofrimento, a exemplo da sabedoria contida em Jó, pode fazer parte da vida. Negar-se e levar a cruz está associado ao ato voluntário de abandono de seus projetos pessoais em prol do projeto do reino de Deus.

Na significação elaborada pelos eruditos Louw e Nida, “tomar a cruz” significa:

A expressão idiomática ‘levar a cruz’ ou ‘tomar a cruz’ envolve vários e importantes aspectos de significado. Infelizmente, essa expressão muitas vezes não é entendida de forma correta por muitas pessoas

29 A tradição registra que Constantino teve uma visão antes de sua batalha contra Constância (Sunquist, 1994).

que a ouvem e até mesmo fazem uso dela. Uma das razões é o fato de não mais se praticar a crucificação em nossos dias. Caso se opte por uma tradução literal, talvez seja necessário acrescentar uma nota explicativa, para que fiquem claras todas as implicações dessa expressão. Estar preparado para enfrentar um terrível sofrimento, que pode inclusive resultar em morte – ‘estar preparado para sofrer até à morte, tomar a sua cruz significa risco de morrer (Louw & Nida, 2013, p. 257)

O cristianismo primitivo produziu uma rica simbologia e a cruz não era o único sinal significativo para os cristãos. A sua importância como símbolo mais conhecido da cristandade foi ocorrendo paulatinamente e uma das mais importantes foi o martírio sofrido por cristãos no período da igreja pré-imperial. As perseguições que ocorreram desde o primeiro século da era cristã, e foram mais intensas no terceiro século (Sunquist, 1994), produziram os testemunhos de homens e mulheres que sofreram e se orgulhavam de terem os seus sofrimentos associados a Jesus, o crucificado. Inácio de Antioquia³⁰ e Policarpo³¹ representam dois mártires que possuem registros detalhados dos seus martírios e a convicção desta trajetória, havendo pedido da parte do primeiro de que nada fosse feito para a interrupção do seu processo de pena de morte. O martírio cristão — sofrimento por causa do testemunho cristão —, estabeleceu o sofrimento como virtude e isso foi cultivado por todo o período antigo e medieval, com variações, mas sempre importante. Significativa, de igual modo, é a perspectiva sobre o martírio de uma figura importante para o cristianismo irlandês,³²

30 Cartas de Santo Inácio de Antioquia. Petrópolis: Vozes, 1970.

31 Padres Apostólicos. São Paulo: Paulus, 1997.

32 Murdock é um católico de origem irlandesa (Caldas, 2019).

São Patrício, em sua confissão,³³ descreve o amor pelo seu povo e de que nenhum sofrimento seria demasiado se este redundasse na conversão dos seus irmãos de pátria para a vida eterna.

O texto místico cristão, *A Imitação de Cristo* de Tomás de Kempis (1380-1471),³⁴ obra mais lida na cristandade ocidental depois da Bíblia, possui em seu conteúdo a exaltação a cruz como lugar de bênção e poder para o cristão, mas é necessário que o fiel responda ao chamado do Messias:

Muitos encontram Jesus agora apreciadores de seu reino celestial; mas poucos que queiram levar a sua cruz. Têm muitos sequiosos de consolação, mas poucos da tribulação; muitos companheiros à sua mesa, mas poucos de sua abstinência. Todos querem gozar com ele, poucos sofrem por ele alguma coisa. Muitos seguem a Jesus até ao partir do pão, poucos até beber o cálice da paixão. Muitos veneram seus milagres, mas poucos abraçam a ignomínia da cruz. Muitos amam a Jesus, enquanto não encontram adversidades. Muitos o louvam e bendizem, enquanto recebem dele algumas consolações; se, porém, Jesus se oculta e por um pouco os deixa, caem logo em queixumes e desânimo excessivo (Kempis, 2014, p. 89)

Em relação direta ao texto evangélico onde Jesus conclama aos seus carregarem a cruz, Kempis, afirma:

A muitos parece dura esta palavra: Renuncia a ti mesmo, toma a tua cruz e segue a Jesus Cristo (Mt 16,24). Muito mais duro, porém, será de ouvir aquela sentença final: Apartai-vos de mim, malditos, para o fogo eterno (Mt 25,41). Pois os que agora ouvem e seguem, docilmente, a palavra da cruz não receiam então a sentença da eterna condenação. Este sinal da cruz estará no céu, quando o Senhor vier para julgar. Então todos os servos da cruz, que em vida se conformam

33 Disponível em: https://www.confessio.ie/etexts/confessio_portuguese#. Acesso em: 24 maio 2022

34 KEMPIS, Tomás de. *A imitação de Cristo*. Petrópolis: Vozes, 2014.

com Cristo crucificado, com grande confiança chegar-se-ão a Cristo juiz (Kempis, 2014, p. 91).

Portanto a cruz é sinal de vitória sobre o mal, sobre a injustiça, mas não isenta o fiel do sofrimento pelo qual poderá passar.

São João da Cruz,³⁵ ao falar da busca que a alma empreende para a sua perfeição discorre sobre a cruz e o sofrimento, defendendo que a virtude pode vir travestida de piedade superficial, e por isso a cruz, em sua dureza é relemburada:

Os que assim estão inclinados a esses gostos também caem noutra imperfeição muito grande: são muito frouxos e remissos em seguir pelo caminho áspero da Cruz; pois a alma que se deixa levar pelo saboroso e agradável naturalmente há de sentir repugnância da falta de sabor e gosto que encerra a negação própria (São João Da Cruz, 1960, p. 33).

A partir do Cristo, os mártires e os místicos aprendem o caminho da cruz e do sofrimento crendo no vigor da ressurreição para a qual a cruz aponta, mas não há novo nascimento sem a morte. A identificação que os cristãos desenvolveram, dos mais simples ao sofisticado poeta místico espanhol, em relação à cruz é tema das teologias e arte produzidas.

3.3 O Cavaleiro cristão

É necessário que uma pergunta seja respondida: qual a referência, seguido pelo Demolidor para que o mesmo legitime o uso da força. O Herói não é um homem violento, é um ser humano de princípios

35 São João da Cruz. **A noite escura da alma**. Petrópolis: Vozes, 1960.

e valores, que luta pela justiça,³⁶ mas que defende na esfera da vida pública prática, inclusive com a força, quem não pode fazê-lo. Em artigo, o teólogo brasileiro e mineiro (CALDAS, 2019) discorre, com as devidas justificativas, sobre o cavaleiro cristão e refere-se a esta prática medieval como a legitimação encontrada pelo homem sem medo para o uso da força. Caldas argumenta da seguinte forma a partir de Duby, estudioso do período medieval europeu:

A exposição feita por Duby deixa claro como se pensava na Idade Média na cavalaria como sendo uma possibilidade de serviço cristão: o cavaleiro, homem de ação, servia a Deus e ao próximo como o clérigo, homem de oração. O cavaleiro tinha a virtude perfeita, uma virtude dupla, no sentido pragmático, porque sabia cavalgar, empunhar armas e lutar, e não moral, porque deveria usar sua habilidade não como maneira de satisfazer sua vaidade, mas para defender os que não podiam fazê-lo. O cavaleiro deveria ser um instrumento de justiça no mundo e, como tal, estaria servindo a Deus (Caldas, 2019, p. 117).

O cavaleiro cristão é a resposta a pergunta realizada, a força pode ser utilizada, mas sob a legitimação de um consenso cultural, o que representa uma modelização cultural.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi a análise do elemento religioso no arco narrativo em quadrinhos *Demolidor: a queda de Murdock*.

O criador do Demolidor conseguiu imprimir em seus personagens uma face humana onde esses eram facilmente identificados com pessoas e problemas comuns. Ao inserir seus heróis em realidades hu-

36 Matthew Murdock é um advogado.

manizadas, Lee se distancia dos seus contemporâneos e foge de uma fórmula maniqueísta simplória, antecipando o que se tornaria mais presente ao último momento da modernidade. O Demolidor, um herói com deficiência visual, não é convencional, pois não possui um ponto fraco, uma fraqueza, possui uma deficiência em um sentido vital ao ser humano, a visão. Ele pode possuir uma fraqueza em um ponto vital.

A geração de Miller é o resultado de um país, Estados Unidos, que após a Segunda Guerra Mundial se torna potência mundial e precisa enfrentar as contradições de ser potência e manter valores que fundaram a nação, dentre eles, o cristianismo de maioria puritana. A mudança de contexto histórico oportuniza a mudança de direção dos heróis e Miller é um dos grandes responsáveis por essa guinada que leva super-heróis a lugares e posturas não imagináveis nas antigas modelizações.

Miller, como grande roteirista, recria o Demolidor, mas não apenas, pois isso é feito com o Batman, por exemplo, por meio de uma grande narrativa, em que Klaus Janson é o seu parceiro, colocando o herói de Hell's Kitchen em um amplo contexto que o permitisse retirá-lo de uma eterna repetição entre o bem e o mal maniqueísta das revistas de 30 páginas. A face humana dos personagens de Stan Lee facilitou a recriação almejada pelo roteirista de Vermont, oferecendo não apenas um personagem com um ponto de interseção com o leitor, mas com muitos, com toda uma narrativa. Se Janson foi o parceiro para o primeiro momento, Mazzucchelli foi o parceiro para uma saga em que o Demolidor permanece sob a ameaça do seu arquirrival, Wilson Fisk, mas sob o estigma da cruz.

A presença da linguagem religiosa cristã de matriz católica é evidente para o conhecedor da religião, mas a identificação não é suficiente. Neste ponto algumas chaves teóricas podem contribuir para a significação deste elemento, sobretudo porque este ocorre a partir de símbolos caros ao cristianismo. As análises semióticas mais conhecidas e praticadas partem do símbolo para a sua posterior relação com o universo simbólico e neste ponto Lotman se mostra diferenciado. Ao considerar que o signo está sempre inserido em um texto cultural amplo, a semiosfera, o pensador russo aponta um outro caminho que se mostrou eficaz na análise realizada.

O arco narrativo poderia ser analisado por outros métodos semióticos, mas a semiótica da cultura proporcionou a relação com os elementos modelizadores onde a relação com os autores se torna mais perceptível, permitindo um diálogo com os autores e a significação pelos leitores. A hipótese de que o elemento religioso é intencional e estrutura a narrativa também foi beneficiado pelo instrumental teórico escolhido, o que permitiu alcançar os objetivos propostos.

A constatação pessoal final é que a semiótica cultural a partir de Iuri Lotman se constitui um importante referencial e instrumental teórico para a análise dos quadrinhos em seu amplo espectro, comprovando a possibilidade e pertinência do estudo da arte sequencial em campo acadêmico

Referências

AMÉRICO, Ekaterina Volkova. **Alguns aspectos da semiótica da cultura de Iúri Lotman**. 2012. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AMÉRICO, Ekaterina V. **Iúri Lotman: entre biografia e obra**. São Paulo: RUS-USP, v. 2, n. 2, 2013.

AMÉRICO, Ekaterina V. **O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman**. São Paulo: PUC-Bakhtiniana, v.12, n.1, 2017.

BAILEY, Kenneth. **A poesia camponesa**. São Paulo: Vida Nova, 1985.

BÍBLIA. Português. **Bíblia do Peregrino**. São Paulo: Paulus, 2021.

MILLER, Frank; MAZZUCHELLI, David. **Demolidor – A queda de Murdock**. São Paulo: Panini, 2010.

CALDAS, Carlos. **Demolidor como um cavaleiro cristão**. Belo Horizonte: PUC- Teoliterária, v.9, n.18, 2019.

FINGEROTH, Danny. **A espetacular vida de Stan Lee**: A biografia definitiva do criador de Homem-Aranha, Homem de Ferro, X-Men, entre outros heróis icônicos da Marvel. Rio de Janeiro: Agir, 2021.

FRYE, Northrop. **O código dos códigos: a bíblia e a literatura**. São Paulo: Boitempo, 2004.

FRYE, Northrop. **A Bíblia e os mitos clássicos: a estrutura mitológica da cultura ocidental**. São Paulo: Sétimo Selo, 2023.

FRYE, Northrop. **O poder das palavras – a bíblia e a literatura II**. São Paulo: Sétimo Selo, 2022

HOWE, Sean. **Marvel Comics: a história secreta**. São Paulo: LeYa, 2013.

KERMODE, Frank. ROBERT, Alter. **Guia Literário da Bíblia**. Editora Unesp, 2001.

KEMPIS, Tomás de. **A imitação de Cristo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LE GOFF, Jacques. **O Nascimento do Purgatório**. São Paulo: Editorial Estampa, 1995.

LOTMAN, Yuri. **La semiosfera I. Semiótica de La cultura y Del texto**. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1996.

LOTMAN, Yuri. **La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio**. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1998.

LOTMAN, Yuri. **La semiosfera IV. Semiotica de la sarses y de la cultures**. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 2000.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica**. São Paulo: Ateliê, 2002.

MILLER, Frank. **Demolidor: a queda de Murdock**. Barueri: Panini, 2010

PADRES APOSTÓLICOS. **Vol 1**. Coleção Patrística. São Paulo: Paulus, 1997.

ROBINSON, Edward. **Léxico grego do Novo Testamento**. Rio de Janeiro: CPAD, 2012.

ROBERT, Alter. **A arte da narrativa bíblica**. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 2007.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. **A origem do sofrimento do pobre**. São Paulo: Paulus, 2017.

SCHOKËL, Luis Alonso. **Manual de poética hebrea**. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.

SCHOKËL, Luis Alonso. **Job, comentário teológico e literário**. Madrid: Cristiandad, 1976.

SCHOKËL, Luis Alonso; DÍAZ, José Luiz Sicre. **Job. Comentario Teológico y Literario**. 2. ed. Actualizada. Madrid: Ediciones Cristiandad, 2002.

SUNQUIST, Scott W. **História do movimento cristão mundial**. São Paulo: Paulus, 1994.

Sobre os autores e autoras

Adilson Crepalde

Possui graduação em Tradutor Intérprete pela Universidade Ibero Americana, graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências E Letras de Adamantina, mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado pela USP. Professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Seus interesses de pesquisa são metodologia do ensino de línguas, formação de professores de línguas, língua e cultura guarani-kaiowa. Contato: crepalde@uems.br.

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, Pós-Doutora em Letras – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da Universidade de São Paulo – USP, é Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, atuando nos Cursos de Graduação e Mestrado (Acadêmico e Profissional) em Letras da Unidade Universitária de Campo Grande. Contato: chaves.adri@hotmail.com.

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

Mestre e doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, vinculado à linha de pesquisa: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem. Graduou-se em Letras Português/Inglês pela UNEMAT e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde - UniCV. Dedica-se aos estudos sobre linguagem, tecnologia e ensino sob à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e pela Teoria Ator-rede. Autor do livro “Um estudo sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo: entre adaptações, complexidades e desafios”. Contato: adson.seba@unemat.br.

Alan Silus

Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas – CPTL, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/ Teoria Histórico-Cultural – GEPLI/ THC da UFMS – CPTL e pesquisador do Núcleo de Estudos Bakhtinianos – NEBA e Coordenador Científico da Universidade da Maturidade, ambos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande. Contato: alan.silus@ufms.br.

Barbara Cristina Gallardo

Doutora em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP, 2013), com estágio-sanduíche na Universidade do Texas, em Austin-USA. É Professora Adjunta do Departamento de Letras, na área de Língua Inglesa,

da UNEMAT, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente, coordena o projeto de pesquisa “A dinâmica do ensino na era tecnológica, no estado de Mato de Grosso: contribuições da teoria ator-rede”. Tem experiência na área de formação de professores de língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos digitais, comunicação transnacional mediada por computador, Análise Crítica do Discurso, formação de professores na era tecnológica e Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa. Contato: barbaracaicara@gmail.com

Benyelton Miguel dos Santos

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, professor do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas e pesquisador do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET). Contato: benyelton.santos@fale.ufal.br.

Carmem Zirr Artuzo

Doutora em Linguística (PPGL/UNEMAT, 2022) e Professora Adjunta do Departamento de Letras, na área de Língua Inglesa, da UNEMAT. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA). Tem como interesse de pesquisa: os efeitos das tecnologias digitais nas práticas sociais de linguagem e na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, na perspectiva da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. Contato: carmemza@unemat.br.

Daniel Abrão

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Mestre e Doutor em Teoria da Literatura pela UNESP - IBILCE - São José do Rio Preto. É líder do Grupo de Pesquisa UEMS/CNPq Literatura, História e Sociedade e vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NUPEQ). Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência nos Estudos Literários e na dimensão administrativa, como criação e coordenação de Cursos de Graduação, Pós-Graduações Lato e Stricto Sensu na área de Letras. Contato: danielabrao@gmail.com

Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP, 2016), com estágio-sanduiche na Universidade do Porto - Portugal, pós-doutoranda em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP, 2023). É Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UNEMAT). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem, atuando principalmente com os seguintes temas: análise de livros didáticos de Língua portuguesa, verbo-visualidade e produção de sentidos, inteligência artificial e autoria, na perspectiva dialógica do discurso, de Bakhtin e o Círculo. É uma das organizadoras da obra “Livro Didático: olhares dialógicos”, e autora de artigos científicos sobre essa temática. Contato: ecosta@unemat.br.

Fernando Glória Caminada Sabra

Mestre em Teologia pela Faculdade Batista do Paraná, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ). Contato: fernandodosabra@gmail.com.

Nataniel dos Santos Gomes

Pós-doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras e da graduação em Letras) e líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos. Contato: nataniel@uems.br.

Ruberval Franco Maciel

Bolsista Produtividade do CNPq. Pós-doutorado pela City University of New York (Estados Unidos) e pela Universidad Nacional de Jujuy (Argentina). Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela USP, com estágio doutoral na University of Manitoba (Canadá). Mestre em Linguística Aplicada pela University of Reading (Inglaterra). Professor da graduação em Letras e Medicina da UEMS e da Pós-graduação (Mestrado em letras da UEMS e do Mestrado e Doutorado em Linguística da UNEMAT). Contato: ruberval@uems.br

Sérgio Ifa é Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor no curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas e líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET). Contato: sergio@fale.ufal.br

Valdir Silva (*in memoriam*)

Foi Pós-doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP, 2020) e Doutor em Linguística Aplicada (FALE/UFMG, 2008). Professor Adjunto do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UNEMAT e do Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/CAPES) em Cáceres-MT. Coordenador do PIBID “Ensinar Inglês é Show”. Foi membro do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia do Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem (CEPEL/UNEMAT) e do GT Linguagem e Tecnologia da ANPOLL; líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA); e orientou artigos científicos, trabalhos de Mestrado e Doutorado com foco nas seguintes temáticas: práticas contemporâneas da linguagem e de ensino, e ensino no contexto das tecnologias digitais, na perspectiva da teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e da Teoria Ator-rede.

Índice remissivo

A

Aula 6, 9, 11, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 62, 63, 64, 66, 78, 79, 80, 92, 95, 134, 142, 154, 165, 182, 201

B

BNCC 12, 44, 46, 58, 70, 71, 121, 155

C

Construção de sentidos 97, 98, 103, 105

Cultura 25, 94, 159, 179, 194, 218, 221, 260

D

Devir 97, 106, 109, 110, 116, 117

Direito linguístico 14

E

Ensino 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 25, 28, 38, 41, 42, 43, 44, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 100, 122, 123, 126, 127, 144, 155, 159, 162, 164, 166, 167, 169, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 191, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 206, 209, 210, 213, 262, 263, 264, 267

F

Formação de professores 12, 43, 44, 45, 47, 54, 57, 59, 61, 63, 65, 70, 76, 77, 78, 80, 85, 86, 89, 92, 94, 95, 188, 189, 196, 199, 200, 201, 213, 262, 264

I

Inclusão 14, 33, 94, 183, 188, 189, 195, 199, 200, 203, 204, 209, 212, 213, 215

Indígena 99, 101, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119

L

Leitor 13, 69, 122, 123, 124, 130, 131, 132, 133, 137, 139, 142, 144, 145, 152, 154, 155, 156, 157, 221, 222, 227, 228, 235, 245, 249, 258

Leitura 13, 15, 47, 121, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 148, 151, 154, 155, 157, 159, 171, 191, 193, 220, 222, 235

Línguas adicionais 12, 17, 25, 76, 78, 82, 83, 85, 88, 89, 91, 92

Linguística 4, 6, 37, 46, 51, 52, 55, 64, 83, 92, 118, 124, 125, 158, 182, 185, 189, 194, 201, 210

Linguística aplicada 37, 185

P

Português 25, 81, 82, 158, 188, 189, 200, 201, 202, 203, 245

Práticas de ensino 13, 64, 84, 94, 126, 166, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Q

Quadrinhos 15, 218, 220, 222, 225, 226, 231, 235, 243, 245, 257, 259

R

Rizoma 116, 167

S

Semiótica 15, 56, 219, 220, 230, 232, 233, 234, 241, 245, 259, 260, 261

Surdo 188, 189, 191, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 209

T

Texto 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 74, 77, 80, 91, 96, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 188, 208, 211, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 259, 261, 262

Translinguagem 118

