

• rhythm art •

jimmy liao © 1958-

LETRA MAGNA 


INSTITUTO
FEDERAL
São Paulo


Portal de Periódicos

A fadiga que sentimos não é tanto do trabalho acumulado, mas de um cotidiano. feito de rotina e de vazio. O que mais cansa não é trabalhar muito. O que mais cansa é viver pouco. O que realmente cansa é viver sem sonhos.

O universo num grão de areia
Mia Couto

editorial

¹ rubens lacerda de sá 

¹ instituto federal de educação, ciência e tecnologia de são paulo

^{*} e-mail de contato principal: letramagna@ifsp.edu.br

É com imensa satisfação que entregamos o volume 18 da **Revista Letra Magna** (RLM). Ao atingir a maioria em seus dezoito anos de existência, nosso periódico certamente contribuiu com qualidade para a divulgação científica em nossa área de conhecimento, graças ao esforço e trabalho do seu fundador e editor até aqui, o Dr. Artaxerxes Tiago Tácito Modesto, bem como seus colaboradores, a quem dedicamos este volume. A partir desse momento, a revista inicia uma nova fase no portal de periódicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Porém, com o compromisso de perseguir a meta inicial, a saber, servir como veículo de divulgação de uma ciência aberta e de acesso livre a todos aqueles que pesquisam o fenômeno da Linguagem em seu escopo interdisciplinar e socialmente orientado.

Neste número, nosso leitor encontrará artigos variados sob a temática geral proposta. Encontrará textos de campos do saber diversos redigidos em português brasileiro, em inglês e em espanhol de autores do Brasil, do Paraguai e da Itália. Terá a oportunidade de ler textos que tratam de temas relacionados à Teoria da complexidade, Educação indígena, Ensino de línguas, Pandemia do Covid-19, TICs e sua relação com a educação, Racismo, Arte e estetização, Decolonialidade, Letramento acadêmico e Educação de jovens e adultos. Todos os artigos guardam relação direta ou indireta com questões discursivas e emancipatórias.

Nosso desejo é que o material que ora disponibilizamos contribua para o avanço dos Estudos de Linguagem em tempos tão sombrios e de tanta perplexidade!

Mwen swete ou yon lekti ekselan!

sumário

Input e output na perspectiva dos sistemas complexos dinâmicos adaptativos

Rita de Cássia Augusto

Pedagogía popular entre literacidad, variables culturales y antihegemónicas

Enrico Bocciolesi

Rizoma e racismo: Por um ensaio

Rubens Lacerda de Sá · Helisa Vieira Magalhães

A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil

Juliana Reichert Assunção Tonelli · Helena Vitalina Selbach · Mariana Guedes Seccato

Fenômenos de estetização no mundo digital e a docilização de corpos tatuados

Júlia Cabral Rinaldi · Tarcisio Torres Silva

Educación indígena: El pueblo Mbya Guaraní desde la mirada descolonizadora

Derlis Ortiz Coronel

Decolonialidade e o pensamento eurocêntrico de Karl Marx: Agenda emancipatória

Francisco Uribam Xavier de Holanda

Escrita digital em defesa da ciência e educação linguística

Daiana Campani · Maria Eduarda Giering

“Meus professores” no ensino remoto: Saberes e espaços escolares no Twitter

Amanda Silva Duarte · Suelen Souza Morales · Elaine Moraes Santos · Thaíssa Leite

Práticas discursivas de professores na pandemia: O funcionamento do digital

Rhafaela Rico Bertolino Beriula · Tânia Pitombo de Oliveira

Letramento acadêmico: Uma análise de projetos de pesquisa de alunos de letras

Juscelino Francisco do Nascimento · Rossana Ramos Henz

A compreensão do discurso e a produção do sentido pela ótica da complexidade

Adriana Alves Pinto · Gasperim Ramalho de Souza · Maria Fernanda Lacerda Oliveira

O gênero textual na EJA: *Quo tendimus ad emancipationem?*

Sônia Margarida Ribeiro Guedes

input e output na perspectiva dos sistemas complexos dinâmicos adaptativos

¹ Rita C. A. 

¹ universidade federal de minas gerais

* e-mail de contato principal: ritaagusto@teiacoltec.org

resumo

este ensaio pretende discorrer sobre algumas questões concernentes às teorias, hipóteses e modelos de aquisição de Língua estrangeira. Ao longo de décadas, diversos estudiosos tem tentado explicar como se aprende e como se ensina uma Língua Estrangeira. Uma revisão de literatura na área da Linguística Aplicada que trata do processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Mesmo após a virada social, um número considerável de pesquisadores têm assumido uma perspectiva reducionista que não levam em conta o contexto sociohistórico e político no qual o aprendiz está inserido. Ademais não consideram esse contexto como sendo um fator que pode, sobremaneira, impactar o processo de uma Língua Estrangeira. Nesse sentido, discorro sobre as hipóteses do insumo linguístico compreensível e produção linguística compreensível/output que vistos sob a luz da Teoria dos Sistemas Complexos Dinâmicos Adaptativos evidenciam que input e output não são dois lados da mesma moeda. Mas, são partes de um mesmo fenômeno, ou seja, são subsistemas de um sistema maior.

palavras-chave: ensino de línguas; teoria de aquisição; complexidade.

como citar este artigo

Augusto, R. C. (2022). Input e output na perspectiva dos sistemas complexos dinâmicos adaptativos. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 3-8, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2059>

introdução

Ao examinarmos a literatura específica da área de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira, doravante LE, é possível comprovar que existe uma grande profusão de teorias, modelos e hipóteses sobre como se dá o processo de aquisição de uma LE. A literatura específica da área demonstra que existem muitas divergências em relação à forma como as diversas teorias, hipóteses e modelos versam sobre o processo de LE. Porém, apesar das divergências existentes existe uma força motriz que tem motivado a pesquisa na área de LE. Essa força se traduz na busca de elementos que expliquem “o porquê” e “como” uma SL é aprendida, assim como também, fatores que fazem com que essa aprendizagem não aconteça e/ou pare de acontecer em um dado momento.

Há um consenso na área da Linguística Aplicada: ensino de LE sobre a necessidade de buscarmos uma melhor compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma SL. Pois, um conhecimento mais aprofundado desse processo pode contribuir para que tenhamos uma visão mais ampla da natureza da língua, da aprendizagem humana, da comunicação. Nesse sentido, pretendo nesse ensaio discorrer sobre duas hipóteses que tiveram um grande impacto, além de suscitar fortes debates, sobre como se ensina e como se aprende uma LE.

A hipótese do insumo linguístico compreensível input compreensível proposta por Krashen (1982) e a hipótese da produção linguística compreensível/output proposta por Swain (1985), tem contribuído significativamente tanto para o campo das práticas pedagógicas quanto para a área da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Portanto, ao longo desse ensaio, revisito a noção de comprehensible input e output e proponho que a aquisição de uma LE extrapole a visão de comprehensible input e output e seja vista sob a perspectiva dos Sistemas Complexos Dinâmicos Adaptativos (SCDA's).

comprehensible input e a teoria de Krashen

A literatura especializada na área da Linguística Aplicada que trata de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira comprova que a produção intelectual de Krashen

(1982;1985) sobre os fenômenos relacionados à aquisição de línguas tem contribuído imensamente para quebrar paradigmas, provocar debates e polemicas e, também, contribuir no avanço da compreensão do processo de aquisição de línguas estrangeiras.

Ao examinar os trabalhos de Krashen é possível afirmar que o mesmo elaborou uma teoria de aquisição de língua estrangeira bastante abrangente, que se divide em cinco partes, tendo como um dos pilares de sustentação a hipótese do insumo linguístico compreensível (compreensible input). Segundo essa hipótese, a aquisição de uma SL/LE somente seria possível mediante a compreensão de mensagens veiculadas via insumo linguístico compreensível. Esse insumo linguístico, porém, deve estar em um nível de $i+1$; i representa um estágio um pouco acima do estágio atual desse aprendiz.

Outras quatro hipóteses, além da hipótese do insumo linguístico compreensível, formam a gran theory elaborada por Krashen (1982) e apresentada da seguinte forma a) a hipótese que estabelece uma distinção entre aquisição e aprendizagem sobre o processo de ensino e aprendizagem de SL/LE. Essa hipótese postula que o processo de aprendizagem de uma SL/LE compreende dois sistemas distintos. Nesse sentido, aprendizagem refere-se a um processo consciente que tem como resultado o “saber sobre a Língua”, enquanto que aquisição traduz-se por um processo inconsciente, idêntico ao que é utilizado pelas crianças quando da aquisição da Língua 1; b) a hipótese da ordem natural que apoia-se no princípio de que existe uma previsibilidade na forma como aprendemos as regras de uma SL/LE; c) a hipótese do monitor segundo a qual, a produção da fala passa por uma espécie de editor (monitor). Nesse caso, o falante recorre ao processo consciente da aprendizagem correções e ou modificações na sua produção oral; a hipótese do filtro afetivo: segundo essa hipótese, o filtro afetivo é constituído pelas condicionais do aprendiz. Isso significa que o insumo linguístico é necessário para a aquisição, mas não é o suficiente, per se. O aprendiz deve estar receptível a esse insumo linguístico.

O filtro afetivo alto é caracterizado por desmotivação, falta de auto-confiança e ansiedade em relação em relação a aprendizagem da SL/LE. Por outro lado, o filtro

afetivo estará baixo quando o aprendiz não se deixa influenciar pelas possibilidades de insucesso ou quando possui uma atitude positiva em relação à cultura da língua sob aprendizagem.

Ao situar sua teoria no campo das práticas pedagógicas, Krashen (1982) afirma que teoria do insumo linguístico compreensível e do filtro afetivo re-elabora o conceito de professor eficiente, pois o professor eficiente deveria ser aquele que possa oferecer insumo linguístico e ajudar a torna-lo compreensível em um contexto de baixo filtro afetivo.

Krashen (1982) questiona até que ponto o ensino formal de Línguas é necessário. O próprio autor responde a essa questão, afirmando que o ensino formal de língua se faz necessário quando isso é uma das principais ou única forma insumo linguístico compreensível, principalmente quando se trata de iniciantes ou de alunos inseridos em um contexto de língua estrangeira que não tenham muitas chances de obter esse insumo linguístico fora sala de aula.

Verplaete e Hall (2000) ao discorrerem sobre a importância e o papel da interação nos eventos de sala de aula chamam atenção de que, embora Krashen (1982) tenha dado significativo destaque ao papel da fala do professor, seu trabalho nunca apresentou evidências empíricas significativas sobre o referido assunto.

Trinta (2009) afirma que a noção de insumo linguístico compreensível elaborada por Krashen (1982) deu origem a diversas linhas de pesquisa e estudos sobre a importância da interação para a aquisição de uma LE, tais como processamento de insumo linguístico, modificação do discurso negociação de sentidos, dentre outros.

input versus output

Dentre os estudiosos que contribuíram para expandir a noção de insumo linguístico compreensível destaca-se o trabalho de Swain (1985) que através da hipótese do output questiona o princípio maior da hipótese que, em um primeiro momento, situa o aprendiz de uma LE em uma perspectiva de receptor, mais do que como produtor da língua sob estudo. Swain (op.cit) rompe com esse paradigma e, através da hipótese do output (produção oral) propõe um papel mais ativo para o aprendiz, onde ele possa atuar não só como receptor mas também como produtor da língua alvo.

Hipótese do output ancora-se no princípio de que a ação de produzir a LE pode levar o aluno a tomar consciência de possíveis problemas linguísticos ao fazê-lo perceber que ainda há coisas que ele precisa descobrir em relação à sua LE. Swain (1985) afirma que a produção da língua alvo desloca-se do processamento semântico, que prevalece na compreensão, para um processo sintático que é necessário para o desenvolvimento da LE. É justamente nesse aspecto que Swain (1985) defende a hipótese do output/produção oral, pois segundo a autora o output força o aprendiz a processar os padrões de uso linguístico mais profundamente e com mais esforço do que o permitido pelo input.

Tanto na fala quanto na escrita, o aprendiz tem que expandir sua interlíngua para dar conta dos objetivos comunicativos. Para produzir os aprendizes têm que fazer alguma coisa. Eles precisam criar formas linguísticas e significados e ao fazê-lo descobrem o que são capazes de fazer ou não. O output pode ajudar o aprendiz a mover-se do nível da compreensão para a produção de padrões de uso linguísticos que permitirá uma comunicação mais efetiva.

A hipótese de Swain (1985) de que o output pode desempenhar vários papéis na aprendizagem de uma LE, ancora-se em dados empíricos de uma pesquisa desenvolvida por ela durante um curso para a aprendizagem de francês mostrou que apesar de vários anos de insumo linguístico compreensível na língua alvo.

O francês falado e escrito pelos aprendizes apresentavam inúmeras violações linguísticas em relação à variante padrão. A pesquisa mostrou que embora os aprendizes usassem francês na sala de aula, muito pouco deles conseguiam produzir um discurso mais extensivo. A observação das aulas também mostrou que de uma forma geral os professores não conduziam seus alunos para além do seu nível corrente de interlíngua em quanto interagiam enquanto interagiam com os mesmos.

Para Swain (1985), as características do output oferecem uma justificativa pra que ele seja considerado separadamente, tanto teoricamente quanto empiricamente, em uma investigação sobre a importância da interação na aprendizagem de língua.

Swain (1985) é enfática na defesa de para se entender com mais profundidade o processo de aprendizagem de LE que ocorre através das interações, o foco da pesquisa

precisa ser expandida. Segundo a autora é preciso olhar para além da noção de insumo linguístico compreensível para focar outros aspectos da interação que podem estar implicados na aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, autores como Doughty e William, (1998) a partir de seus estudos empíricos exploraram como a interação oferece oportunidades para que os aprendizes não apenas negociem a mensagem do input, mas que ao fazê-lo, também. Coloquem o foco nos aspectos linguísticos que lhes chegam via insumo linguístico compreensível.

Apesar da hipótese do output ser visto como uma extensão da hipótese do input e ter norteado diversos estudos, Krashen, Terrel e Erhman (1984) tecem críticas contundentes a essa hipótese, pois discordam da premissa de Swain (1985) de que forçar o aprendiz a produzir a língua alvo possa causar avanços em sua aprendizagem. Krashen, Terrel e Erhman (1984) defendem hipótese do input apoiando-se em trabalhos como os de Price (1991) e Loughrin-Sacco (1990) cujos estudos empíricos demonstraram que as interações orais ficam no topo da lista como sendo o principal fator causador de ansiedade seguido pelo fator frustração que os alunos relataram sentir quando não conseguiam se comunicar de forma eficiente. Nesse sentido, Krashen (2003) pontua que uma das dificuldades em aceitar a noção de output como um dos fatores primordiais para a aprendizagem de LE, deve-se o fato de que output compreensível é surpreendentemente raro nas interações.

Krashen (1998) afirma que a hipótese do output compreensível carece de resultados empíricos que evidenciem a ocorrência de elementos que impeçam a comunicação e faça com que o aprendiz reformule sua fala, aproximando-a da variante padrão. Para sustentar sua tese de baixa ocorrência do output e de seu fraco, ou até mesmo, nenhum efeito no processo de aquisição da língua alvo, Krashen (1998) apoia-se nos estudos empíricos desenvolvidos por estudiosos tais como o de Pica, Holliday, Lewis e Morgenhaller (1989). No estudo realizado por esses autores, aprendizes de nível intermediário interagiram com falantes nativos. Parte da conversação fora elaborada para provocar negociação e output compreensível. O resultado das 1952 falas produzidas pelos falantes nativos 327 relacionava-se com esclarecimento e ou confirmação daquilo que os aprendizes tinham

dito. Em reação à essas 327 falas produzidas, os aprendizes produziram 116 respostas contendo output modificado. Krashen (1998) então, alerta-nos para o fato de os aprendizes terem produzido apenas 6% de output modificado em relação às falas dos nativos.

Krashen (1998) assume a defesa da hipótese do comprehensible input ao afirmar que existem inúmeras pessoas que aprenderam uma LE sem instrução formal e acrescenta, ainda, que desconhece qualquer caso de aprendizes que tenham aprendido uma LE sem ter tido acesso ao comprehensible input, termo que embora não rejeite prefere inseri-lo em uma dimensão mais ampla e chamar de comprehensible hypothesis, pois entende que esse termo é mais preciso, visto que entende que, em relação à aprendizagem da LE o que conta é a compreensão e não apenas o input. A partir de Smith (1983), Krashen (1998) afirma que compreensão e aprendizagem relacionam-se de forma bem próxima e que a aprendizagem de alguma coisa está condicionada à sua compreensão. A partir do momento que compreendemos algo a aprendizagem emerge como resultado disso.

Krashen (1998) contrasta a hipótese de comprehensible input com a hipótese de skill-building, construção de habilidades, Krashen (1998) afirma que a skill-building hypothesis ancora-se no princípio de que em relação à aprendizagem de uma LE, os aprendizes devem, primeiramente, desenvolver suas habilidades de forma consciente e somente quando tiverem domínio completo dessas habilidades deverão utilizá-las em situações reais de comunicação. Krashen (1998) é resistente a não aceitação desse pressuposto por considerá-lo ineficaz para a aprendizagem de uma LE, pois segundo o autor essa ideia equivocada sobre aprendizagem de LE teve sua gênese em um grande erro na área de ensino aprendizagem de LE que foi confundir causa com efeito.

Krashen (1998) pontua que existe um grande diferença entre aprendizagem de uma outra língua em contexto de segunda língua e em contexto de língua estrangeira. Os contextos de segunda língua oferecem uma imensa gama de insumo linguístico fora da sala de aula. O que não acontece em contextos de LE. Krashen (2003) esclarece que essa é uma das principais para os professores preferirem nortear suas práticas pedagógicas pela hipótese de skill-building ao invés de assumir

uma prática pedagógica orientada pela hipótese do comprehensible input. Segundo Krashen (1998), os professores dizem que não há tempo para a 'coisa real'. Krashen discorda dessa visão e esclarece que a hipótese do comprehensible input pode informar aos professores o que fazer.

Krashen (2003) defende a ideia de que os aprendizes de outra língua, em contexto de língua estrangeira, precisam de bibliotecas equipadas com material físicos e tecnológicos além de investir boa parte do tempo com leituras, músicas e show de tv's que fossem interessantes e compreensíveis para eles. Krashen (op.cit) alerta que a inexistência de fontes ricas de comprehensible input não justifica nem valida o uso de abordagens de pouca eficácia, reforçar e apresentar uma visão falsa de como uma outra língua é adquirida somente contribuirá para tornar a aquisição da LE improvável ou extremamente ineficaz quando o insumo linguístico estiver disponível.

input e output na perspectiva da teoria da complexidade

Não se pode negar que tanto a hipótese do input quanto a hipótese do output contribuíram para avanços na área das práticas pedagógicas e da área da pesquisa sobre ensino e aprendizagem de LE. Entretanto essas hipóteses são reducionistas no sentido que pretendem explicar o todo analisando apenas uma de suas partes como se o aprendiz possuísse uma identidade fixa e fosse um ser a-político e a-histórico.

Romper com a visão cartesiana e reducionista das noções de input e output, demanda extrapolar a perspectiva de causa e efeito e não separar o aprendiz de língua do milieu social no qual o mesmo está inserido, visto que as relações de poder presente no contexto de aprendizagem podem potencializar ou restringir as condições sob as quais o aprendiz produz as habilidades linguísticas.

Diferentes vozes na área da Linguística Aplicada tem se pronunciado contra ou a favor das hipóteses do input e do output, enquanto novas perspectivas teóricas tem conseguido avançar sem desestabilizar conceitos e paradigmas já estabelecidos. Se por um lado, isso comprova a validade da área, por outro lado gera uma dissonância que torna difícil inserir os novos conceitos nos paradigmas já existentes.

Pesquisando a literatura da área de ensino aprendizagem de LE, parece-nos possível usar a metáfora de um coral de vozes que embora entoe a mesma canção ainda não conseguiu encontrar um tom consonante para essas vozes.

Alinho-me com os pesquisadores e estudiosos da área que sugerem que os assuntos pertinentes ao ensino e aprendizagem de LE passem por uma reformulação conceitual, ou pelo menos que aqueles envolvidos com a área compartilhem da mesma epistemologia quando se trata de ensino e aprendizagem de LE. Ademais, compartilhado da tese defendida por diversos linguistas aplicados de que a noção de língua e de aquisição de LE deveriam ser vistas a partir da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Adaptativos.

Um sistema complexo é constituído de diferentes tipos de componentes/elementos que geralmente e, não prioritariamente, se apresentam em grande número, interagem entre si e formam novas estruturas a partir dessas interações. Esses sistemas são dinâmicos, não lineares e adaptativos.

Se tomarmos o contexto educacional da Rede pública de ensino no Brasil como exemplo de um sistema complexo, veremos que esse sistema complexo é formado de componentes que são agentes e, componentes que são elementos. Nesse caso, os agentes seriam os alunos, os professores, as pessoas que formam os conselhos de educação, dentre outros, enquanto os elementos seriam o currículo, as leis que regulamentam a educação, as instituições escolares representadas por seus espaços físicos, só para citar alguns.

Uma das características mais importantes de um sistema complexo é a sua capacidade de se modificar. Na verdade, podemos dizer que modificações são uma das características mais marcantes dos Sistemas Complexos Dinâmicos Adaptativos. (SCDA's).

Cabe esclarecer que os SCDA's recebem esse nome por duas razões. Uma dessas razões deve-se ao fato de que, de uma maneira geral, o termo complexo está relacionado ao grande número de componentes que geralmente, e não necessariamente, constituem esses sistemas. A segunda razão diz respeito à forma como agem e interagem os componentes constituintes de um sistema complexo. Esses autores afirmam que o comportamento dos sistemas complexos emerge da interação de seus componentes de

forma coletiva e não resulta de nenhum componente agindo de forma isolada.

Uma revisão de literatura da área, nos leva a depreender que os componentes de um sistema complexo dinâmico adaptativo podem, também, se configurar como processos em vez de entidades. Dessa forma recorro a Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 28) a que afirmam que “os sistemas da língua em uso podem também ser vistos como sistemas de processos”. Defendo que é pertinente usar a teoria dos sistemas complexos para buscar uma compreensão mais ampla do processo de desenvolvimento da ASL.

Proponho, ainda, que a língua seja vista como uma atividade de construção de significados que ocorre em uma rede complexa de sistemas e subsistemas complexos que estão interconectados com aspectos físicos e sociopolíticos dos organismos e organizações humanos. Pois o ser humano é um sistema complexo formado por inúmeros subsistemas que se materializam através das dimensões biopsíquico, físicas e sociohistóricas que constituem o ser humano. A partir dessa perspectiva, podemos afirmar compreensível input e output *per se* não dão conta de explicar na totalidade o fenômeno do processo de aprender uma LE, visto que input e output não representam o todo, mas sim partes do todo.

referências

- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral Language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Pearson Education.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 3, 197-262.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in second language acquisition*, 21(2), 285-301.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Routledge.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition?. *Tesol Quarterly*, 34(2), 239-278.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output?. *System*, 26(2), 175-182.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E., & Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261-275.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Loughrin-Sacco, S.J. (1990). On apples and oranges: The effects of integrating beginners and false beginners in elementary French classes. AAUSC.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in second language acquisition*, 11(1), 63-90.
- Price, M. L. (1991). The subjective Experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory research to classroom implications* (101-108). Prentice-Hall.
- Smith, F. (1983). *Comprehension and learning*. Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Swain, M. (1985). *Language issues and education policies: Exploring Canada's multilingual resources*. Janus Book.
- Trinta, R. R. (2009). A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. *Revista Intercâmbio*, 20, 150-173.

recebido em 15/10/2021

aceito em 10/12/2021

pedagogía popular entre literacidad, variables culturales y antihegemónicas: Dinámicas críticas para el pensamiento complejo

¹ **Enrico Bocciolesi** 

¹ università degli studi di urbino carlo bo, italia

* e-mail de contato principal: enrico.bocciolesi@uniurb.it

resumen

durante la reciente pandemia mundial, los paradigmas sociales se han invertido repentinamente y las personas se han encerrado en miedos, incertidumbres y necesidades relacionales. Los problemas educativos emergentes estimulan una profundización dedicada a los temas dominantes en el contexto educativo contemporáneo. Específicamente, este ensayo se abre al examen pedagógico, no exhaustivo, sobre algunas perspectivas y alternativas para la alfabetización, con miras a la liberación y reapropiación de las propias variables culturales y raíces históricas. En la propuesta de reflexión e investigación pedagógica, se ofrece una lectura transversal con respecto a las metodologías utilizadas en contextos no europeos, cuestionamos la necesidad esencial de la recuperación y reapropiación, por parte de la comunidad educativa, del contexto de vida. La pedagogía de la literacidad nos permite recuperar la educación compleja en un entorno desestructurado, desescolarizado, reducido en pocos símbolos y significados esenciales..

palabras-clave: pedagogía; complejidad; antihegemónica; pensamiento crítico.

como citar este artículo

Bocciolesi, E. (2022). Pedagogía popular entre literacidad, variables culturales y antihegemónicas: Dinámicas críticas para el pensamiento complejo. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 9-21, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2058>

introducción

La reciente pandemia sanitaria, causa de miles de muertos, y numerosos nuevos pobres es símbolo y demarcación de una época de profunda reflexión educativa, sociológica y emocional. Las necesidades primarias han vuelto a ser las fundamentales; entonces comer, trabajar y sobrevivir como familias, grupo de pares, de ciudadanos y sobre todo como personas. Los enemigos invisibles siempre han existido en nuestras sociedades, no representan una nueva amenaza en sí misma, pero al igual modo asustan, cada vez como si fuera la primera.

Subdolamente vivimos en una etapa de desarrollo enmarcada por el pésimo uso del tiempo y el desperdicio de las vidas. El paro imprevisto, la obligación a una vida encerrada entre paredes, enjaulados, como si los roles dominantes fueran devueltos a la naturaleza que ha recuperado sus bosques en nuestras ciudades. Las urbanizaciones viven de silencios, las personas con miedo en los otros, el gran enemigo es el contacto con los demás, a confirmación de lo que ha estado pasado en las últimas décadas donde los seres vivientes se alejaban lentamente, en la virtualidad.

Dentro de las reflexiones teóricas propuestas por autores pertenecientes a diferentes latitudes, pero casi cercanos en un pensamiento compartido de acción y adquisición de conocimiento de la propia existencia, hacia un contexto social, que existe sobre la base de la relación gramsciana de subordinación (Baldacci, 2017) y sobre él se erige y basa su propio sistema de control. La deriva de la relación subalterna entre dominante y dominado (Buttigieg, 1999; Illich, 2019), oprimido y opresor (Freire, 1978; Giroux, 2020), ve su máxima expresión en la relación con el término hegemónico (Baldacci, 2017).

En este contexto, de acuerdo con lo que Baldacci recordaba: "el término "hegemonía" proviene del griego heghemòn, derivado de heghedmai (Devoto, 1968) que significaba "yo dirijo". [...] En el uso común, del que los vocabularios dan cuenta, "hegemonía" significa "supremacía económica y política de un estado sobre otros" y, por extensión, "dominación cultural, intelectual y comercial" (2017, p. 44).

Como propone Baldacci (2017), respecto a las ideas necesarias para la comprensión y el uso adecuado de la terminología de "comunicación de poder" (Jakobson, 1972; Foucault, 1982; Chomsky, 1995), un acto en el que una persona elige utilizar ciertos registros comunicativos, ampliamente documentados por Jakobson y posteriormente re-propuestos, en el que se hace explícito el evidente intento de dominación cultural, léxica e intelectual sobre el interlocutor, o el receptor del mensaje dominante (Dussel, 2000).

Por lo tanto, partiendo de la asunción teórica ofrecida por Jakobson, que es la base de un razonamiento pragmático explícito, respetando la orientación de la pedagogía normativa y esa necesaria superación de la univocidad y unilateralidad del "concepto pedagógico, y por tanto del discurso (del "juicio") en el que se constituye y tiene lugar" (Bertin, 1968, p. 85; Baldacci y Fabbri, 2021).

La libertad denegada por razones médicas, la necesidad de recuperar unas relaciones que estaban desvaneciendo por el exceso de virtualización. Freire como también Montessori se enfocarían aún una vez en la necesidad de despertar acutamente las conciencias. La necesidad verdadera de entender, mantener a salvo las prácticas educativas en un traslado forzoso y temporal, debido al cambio del paradigma pedagógico en pedagogía. Los docentes se han descubiertos impreparados, las escuelas fallan en las instrumentaciones, conexiones no llegan a todas las personas, muchos estudiantes se están quedando aislados por una falta estructural propia de los diferentes países que lamentablemente quita derechos a los ciudadanos.

El año 2000 se abrió como el nuevo siglo de internet, de la conexión y de la conversión a la digital. Después de la llegada del virus Covid-19, casi todos los países europeos han tenido que admitir sus propios fallos en las políticas educativas, en la gestión de las infraestructuras, en la posibilidad básica de garantizar los derechos constitucionales, como son la necesidad de poder estudiar y poder trabajar. Las vidas se interrumpieron y las estructuras sociales han tenido que replantearse. Hemos llegado al momento que Derrida reconocía como pasaje fundamental para las personas y para los objetos: la deconstrucción.

El autor de ese obituario — uno entre cientos en la prensa mundial — reduce el alcance del método deconstructivista al demostrar que “toda escritura estuvo llena de confusión y contradicción”. La deconstrucción exige la fragmentación de textos y, en ella, el filósofo detecta los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico. Esta figura de pensamiento indudablemente contiene una dimensión política, es la lucha contra todas las instancias que centralizan el poder y excluyen la contradicción (Krieger, 2004, p.180).

Momentos reales de fragmentación de pensamientos y perspectivas metodológicas únicas, alejados de trivializaciones y acercamiento a los pensamientos fundacionales de cada tradición cultural. Las distancias emergentes entre los ciudadanos del mundo se basan en cuestiones originales, vinculadas a las distintas raíces de origen y fortalecidas o debilitadas, dependiendo de los distintos casos que se verán desde la mediana del dominio. La problematización de las actividades constantes, el cambio en el diálogo de las relaciones, la multiplicación incontrolable del yo a través y con la virtualidad. La necesidad de promover el crecimiento horizontal capaz de incluir la verticalización del conocimiento, el objetivo de eliminar las distancias entre las jerarquías existentes como actividades necesarias para distribuir conocimientos, dudando de la posibilidad y la crítica, de acuerdo con las múltiples perspectivas de complejidad.

A pesar de los recientes resultados de las encuestas internacionales, las cuales muestran una disminución de atención constante debido al desinterés en las cuestiones fundamentales del conocimiento humano y el desarrollo, junto con las tecnologías con experiencia y formación adecuada, a pesar de numerosos programas nacionales. Como escribieron Martín-Barbero y Lluch:

Hoy las mutaciones culturales que experimentan nuestras sociedades están proporcionando a las mayorías una segunda oportunidad sobre la tierra, la invocada por García Márquez como derecho de estos pueblos. Pues al deslocalizar los saberes, y trastornar las viejas, pero aun prepotentes

jerarquías, diseminando los espacios donde el conocimiento se produce y los circuitos por los que transita, las actuales transformaciones comunicativas están posibilitando a los individuos y a las colectividades insertar sus cotidianas culturas orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y escrituras. Y, como nunca antes, el palimpsesto de las diversas memorias culturales de las mayorías puede apropiarse del hipertexto en el que se entrecruzan e interactúan lectura y escritura, saberes y haceres, artes y ciencias, pasión estética y participación ciudadana. (2011, p.19)

Según Freire, la lectura y la escritura representan un arma real de liberación de las masas y en su especificidad de las personas como individuos y, por lo tanto, son singulares, a menudo víctimas de un Marcúsiano unidimensional inducido. Estas dificultades sociales y de aprendizaje, vinculadas a la capacidad de discernir información, además de la discriminación de noticias reales de otros, requieren una alta atención a la alfabetización, esta última necesaria para un camino de liberación a través de la enseñanza. Freire en Cartas a quien pretende enseñar nos recuerda que:

El proceso de enseñar, qué implica el proceso de educar y viceversa, contiene “la pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestro, educador, la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela[...] (1994, p.10).

Sin embargo, sin el logro de metas compartidas, se impide estos relacionados con la lectura y la escritura alcancen niveles más altos de conocimiento, haciendo así que se vulneren los derechos de todo ser humano, debido al dominio del interés habilidades culturales y la imposibilidad de dominar las habilidades de alfabetización. Hymes escribió que:

Desde nuestra infancia, los seres humanos vamos adquiriendo y desarrollando una capacidad relacionada con el hecho de saber cuándo podemos hablar o cuándo

debemos callar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, para qué y en qué forma. Es decir, desde niños adquirimos un conocimiento no sólo de la gramática de nuestra lengua materna sino que también aprendemos sus diferentes registros y su pertinencia; somos capaces de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación nuestra y la de los otros. Un registro es una variante de nuestra lengua condicionada por factores socioeconómicos y culturales. Los hablantes autorregulan permanentemente su forma de hablar. Por eso, a cada situación comunicativa corresponde un registro lingüístico. Aún más, podemos afirmar esa competencia es integral, puesto que también involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, y con los demás sistemas de comunicación en general. Naturalmente, la adquisición de tal capacidad debe estar ligada a una experiencia social, a necesidades, a unas motivaciones y a una acción (1972, p.2).

La distancia entre la habilidad y la competencia, donde la primera representa algunas características fragmentadas de las personas, una separación real entre el contenido que hace que la comprensión de la complejidad sea inalcanzable para cualquier tema, y al mismo tiempo impide la comprensión completa y crítica que se puede lograr con una competencia, esto como resultado de la plena representación de la unión de las partes y en la realización de un posible significado.

En 1999 y nuevamente en 2021 para las ediciones de la UNESCO, el filósofo Morin propuso una lectura de las dinámicas estructurales y sistémicas existentes, e interactuando en nuestros espacios públicos, pero también en los privados. El teórico de la complejidad nos guía hacia la comprensión y visualización del paradigma de simplificación que: “frente a toda complejidad conceptual, prescribe tanto la reducción (aquí, de lo humano a lo natural) como la disyunción (aquí, entre lo humano y lo natural). Ambos paradigmas impiden concebir la unidualidad (natural/cultural, cerebral/psíquica) de la realidad humana, y también nos impiden concebir la relación al mismo tiempo de implicación y separación entre el hombre y la naturaleza. Sólo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal

concepción, pero esto aún no está inscrito en la cultura científica” (Morin, 1999, p. 18).

Con estas motivaciones, el autor definiendo el paradigma de la simplificación pretende reducir las distancias generadas por la ceguera del conocimiento. Al hacerlo, en el camino sugerido dentro del texto fundamental del filósofo Morin, la evaluación de los errores se renueva como una oportunidad central para la reflexión sobre la persona y sobre los modos de pensamiento, estos vinculados a las normas en las que entendemos y usamos el mismo alfabeto, en sus desintegraciones plurales. “El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión” (Morin, 1999, p. 13).

empatía, entropía y resiliencia

Dewey en 1916, en Democracia y educación nos dejó claro que “la renovación no es automática” debemos esforzarnos para que se cumpla el cambio de paradigma.

Si una epidemia suprimiera de una vez a todos los miembros de una sociedad, es evidente que el grupo desaparecería de un modo permanente. Sin embargo, la muerte de cada uno sus miembros constituyentes es tan cierta como si una epidemia suprimiera a todos a la vez. Pero las diferencias graduales de edad, el hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la fábrica social. Pero esta renovación no es automática. Si no nos esforzamos para lograr que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo (1995, p.15).

La amplitud de nuestras acciones, la continua difusión de mensajes ocultos, la búsqueda interminable de la atención de los demás a través de la pantalla no promueve la inclusión de las personas, sino que aumenta la separación de la realidad y lo convoca aislamiento del entorno social. Un ejemplo cotidiano ha sido y sigue siendo el creciente distanciamiento de tantos jóvenes que, no se reconocen a sí mismos en el modelo social contemporáneo y están encerrados en una virtualidad desconocida y atractiva al mismo tiempo que el online para vivir en espacios

poco a poco se convierten en lugares de vida y expresión de un malestar generalizado.

Según uno de los autores contemporáneos más prestigiosos de nuestro tiempo, Edgar Morin, el paradigma de la complejidad representa un aspecto fundamental de la reforma de la enseñanza y también del pensamiento actual. El texto más conocido del filósofo de la complejidad de Ginebra es “la cabeza bien hecha” que, representa estatus etiológico epistemológico para la comprensión del contexto básico y un primer enfoque con los diferentes niveles de complejidad existentes. Siempre hay que tener en cuenta que, aunque a diario oímos hablar de complejidad, criticidad, entropía, resiliencia y muchos otros términos que provienen de áreas de ciencias naturales, matemáticas y económicas como la física, la química o la informática, por nombrar algunas, hoy forman parte de las evoluciones y herramientas adquiridas para el desarrollo pedagógico y la alfabetización.

La comprensión estas terminologías y sus respectivos significados, hoy en día no se puede destinar a la autoformación, pero se requiere estudio específico e individualizado para llegar a entender algunas de las múltiples interpretaciones cognitivas que el propio autor quiere dar a su percepción de complejidad. No es posible recurrir de nuevo a las convenciones sociales, como hizo Rousseau en el caso de Emilio, dado el decreciente y erróneo desinterés por el aprendizaje, recordado a nuestros días sólo a la inclusión de las tecnologías electrónicas en las aulas.

Ortega y Gasset (1929) frente a estos casos sociales y, sobre todo, pedagógicos que hoy son evidentes, refiriéndose a la rebelión de las masas donde la continua exclusión de las personas converge hacia las demandas de un “poder social” donde los mismos lugares “regurgitan a las personas”. La educación de la sociedad, como expresión frenética de la libertad crítica de las personas, siempre ha sido el verdadero objetivo pedagógico, sigue siendo sin duda el foco principal para el éxito de una sociedad conectada y al mismo tiempo desconectada de la realidad. La persona migra a la nueva definición del virtual, convirtiéndose en código de equipo. La representación de nuestros seres queridos se transmuta en la proyección visual de un icono inexpresivo.

Estas son sólo algunas de las razones por las que es necesario educar en alfabetización, por lo que no sólo la alfabetización de acuerdo con los objetivos y habilidades básicas, ya que es deseable fomentar la comprensión del entorno social como una oportunidad para interpretar la complejidad social. Morin en el libro dedicado a la reforma del pensamiento para el siglo contemporáneo nos remite a Fitoussi (1999), que dice:

Muchas disfunciones hoy en día se derivan de la misma debilidad de la política económica: la negativa a enfrentar se afronta la complejidad. Desde sus diferentes perspectivas, necesitan analizar conceptos y términos de complejidad para promover la comprensión y el acercamiento globales a cuestiones metacognitivas y estructurales. Tenemos que pensar en primer lugar en el problema de la enseñanza y los idiomas utilizados para lograr el aprendizaje crítico. Los desafíos más obvios son la separación del conocimiento, la inclusión forzada en las estructuras y la dificultad obvia del contenido cognitivo que no se conecta en todos los ámbitos.

La separación de disciplinas, de la escritura científica a pedagógica y social, que el propio De Giacinto (1980) reconoció como una necesidad a nivel académico, y hoy representa un límite en el diálogo entre disciplinas y conocimiento. Nos anima la investigación que pone de relieve a diario la falta de lectores, la incompreensión de los diferentes códigos de lenguaje y consiguiente disminución de personas alfabetizadas, esta última no favorecida por variables negativas y desmotivantes. Utilizando la metáfora poética que De Giacinto propone en “la isla de las palabras transparentes” donde insta a la interpretación del vuelo de la mariposa, un movimiento que “es inútil para obligarnos a asumir que ese vuelo es lineal simplemente para poder calcularlo, o imaginar cuántas mariposas habrá en un momento dado [...]” (1983, p.144).

El movimiento de luz de la mariposa deriva la complejidad de la acción y el intento a menudo reduccionista de querer interpretar y visualizar por la fuerza un movimiento lineal, cuando no es, con el fin de mantener un único, inmutable y miopía en la lectura de variables. Así, el propio profesor de Parma continúa mencionando que: “Tengo una

consideración infinita para aquellos que han pensado en inventar una forma rigurosa de leer las distracciones del universo. Pero el vuelo de las mariposas sigue siendo la herramienta conceptual más cercana para representar la vida de la humanidad” (1983, p.144).

A pesar de la ciclicidad imparable del tiempo, la gente ha intentado en diferentes momentos de crecimiento y aprendizaje para traer de vuelta, caja y orden en estructuras el conocimiento, significados y sus respectivos significados, pero comprometiéndose, como De recordó Jacinto, un error al querer considerar su único punto de vista, eliminando los diferentes movimientos o variables, que realiza la mariposa, como sucede hoy en día para la ciencia de la educación y la formación, la pedagogía, donde se encuentran los diferentes movimientos comparar por un objetivo de aprendizaje común y el resultado de la persona.

Volviendo a las sugerencias pedagógicas de De Giacinto, como él mismo reconoció, considerando también los grandes de la historia, las invenciones, la literatura, la educación y mucho más, con referencia a nuestro país, “el sistema no acepta solistas. No porque le teme a los genes. Al final, no confía en sí mismo ni en el hombre. Por lo tanto, está comprometido a inventar tanto la mente común que carece de habilidades individuales” (1983, p.145).

El aumento del uso de la tecnología electrónica no ha ido acompañado del aumento de la riqueza mundial, sino de la pobreza social y el debilitamiento del conocimiento que ha llevado a nuevas divisiones entre las diferentes arquitecturas sociales y culturales. La aparente realidad social, hoy está sujeta a diferentes consideraciones, ya que el uso duro del término social, oculto a la sombra del sujeto reconocido convencionalmente, no permite que las personas no comercializadas vean más allá, leen el mensaje significado explícitos que ocultan lo subliminal y la interpretación. La red consta de muchos cubos, pequeños espacios como las realidades de muchas personas, lugares que parecen representar y corresponder a lo que estábamos buscando, un espacio de invitados falso y trivial, en el que encerrarnos y aislarnos. Los espacios y lugares de

hoziana memoria, tenían que ser pedagógica y culturalmente adecuados, reinterpretados, pero incluso antes de releer para favorecer la elección, que hoy no sucede porque estimulado e instado por estrategias de comunicación astutas, donde las personas no se exponen y se manifiestan en la virtualidad, para no emerger entonces incluso en la realidad porque el pensamiento común y erróneamente compartido no es capaz de integrarse porque son excesivamente diferentes. Hay que destacar la necesidad de integración de las personas, presentes o no en un tejido social, dado el desapego que se genera a través del uso constante de la tecnología aislante, que sigue siendo un tema complejo, difícil y lleno de temas falsos. La proximidad medial no corresponde a la proximidad social. La propagación exponencial de personas que existen exclusivamente con y detrás de una máscara virtual que, representa la imagen necesaria para la aceptación y masificación de cualquier ser humano, no es más que la representación de un empobrecimiento activo y perpetrada hacia la disminución del valor de las personas. Según Dewey, en su ensayo fundamental, Democracia y educación:

La educación – define – es la suma de procesos por los cuales una sociedad, grande o pequeña, transmite sus poderes adquiridos con el propósito de asegurar su subsistencia y su continuo desarrollo. [...] La sociedad existe en la transmisión, y en la comunicación...Es mucho más que un vínculo verbal que existe entre las palabras común, comunidad y comunicación[...] (1916).

El tema principal de la investigación analizada son las personas que son capaces de utilizar lo que se conoce como *ars cogitandi* o la capacidad de recurrir a la lógica, la deducción y la inducción. La metodología preferida para un entorno tan desequilibrado es la hipotética-deductiva donde la capacidad de llegar a la comprensión de las hipótesis requiere un trabajo de interpretación posteriormente favorecido por la interpretación consciente de cada tema.

Escribir hoy es una de las claves necesarias para una interpretación crítica y compleja en el mundo. La escuela de la vida

cotidiana, de vivir y de poder aprender de forma independiente, según la visión de los autodidactas, no promueve la atención necesaria para la alfabetización crítica desde lo real. Las habilidades laborales están cada vez más distantes de la vida y las habilidades sociales, estas razones acompañan una separación del desarrollo del término, al mismo tiempo que la separación epistemológica entre nociones, conocimientos, habilidades y competencias.

diferentes paradigmas de complejidad hacia la libertad

Freire citado en Bhattacharya nos recuerda que: “las plumas pertenecen a la naturaleza siempre que estén en el cuerpo del ave. Pero cuando el hombre mata al pájaro y quita sus plumas y las transforma con su trabajo, las plumas ya no pertenecen a la naturaleza. Son cultura” (2012, p. x). Así que la apropiación de códigos, formas, significados, el significado mismo que queremos atribuir a contextos, métodos y acciones orientadas al aprendizaje se convierten en el verdadero medio para la generatividad de prácticas de alfabetización. El significado que podemos atribuir a esas “plumas” recordadas por Freire, explicitadas en el contexto natural, es el de “[...] fabricar quizás, incluso antes tiempos y academias, formas de difundir y compartir conocimientos para que el estudiante no quede relegado a un escondite, sino que lo deje penetrar en el mundo” (Bhattacharya, 2012).

Cuando hablamos de alfabetización uno de los errores más frecuentes que solemos cometer es el de malinterpretar el término (Cassany, 2005; Olson, 2009; Montes-Silva y López-Bonilla, 2017; Ramírez, Chávez y Smagorinsky, 2020) otras interpretaciones posibles, no equivalentes, que generan cuestiones críticas de comprensión y reelaboración de significados. La propia Ferreiro (1997) ha dedicado numerosos proyectos de investigación con el objetivo de definir el término alfabetización, según el cual es necesario partir de teorías tradicionales que basan en la “madurez” o “preparación” del niño. En este último estudio teórico, la propia pedagoga argentina profundiza en cómo se suele interpretar la escritura, como un sistema de reproducción simbólica, por lo que ofrece dos alternativas principales: la

primera de representatividad del lenguaje, mientras que la segunda como código de transcripción gráfica de unidades sonoras.

La transmigración al icono, o aparato gráfico, no exclusivamente un grafema, debe entenderse aquí como un signo que representa una posible sonoridad y transportador de significados posteriores, y no trivialmente interpretable como el uso de un símbolo único, como inicialmente se trajo de vuelta a la funcionalidad del tipo jakobsoniano, o a las variables de complejidad del pensamiento. Volver a prestar atención a la escritura no debe reducirse al interés exclusivo en un posible gráfico, sino al uso y adaptación que las personas hacen constantemente de una pluralidad de símbolos generadores de significado y significado, que cambian significado y mensaje en función de la interpretación individual, y por esta razón vinculados a la *intentio auctoris* echiana.

Con la difusión masiva de una comunicación estereotipada y ligada a un diccionario común, limitado, estandarizado y sobre todo realizado por fabricantes de software e instrumentos electrónicos que tratan de establecer una interacción hombre y máquina, al menos funcional, pero orientada a una devaluación de los sujetos. “La autodevaluación es una característica típica de los oprimidos, derivada de la importancia que se le da al juicio al que están sometidos. Cuanto más a menudo perciben de los opresores que son incapaces de hacer nada, más terminan volviéndose perezosos e improductivos hasta el punto de que se convencen de su inutilidad para estar en el mundo” (Freire, 1970).

A nivel pedagógico, la separación entre los diferentes significados, según una perspectiva semioeducativa, se manifiesta en su ligereza calviniana, no contenida o significativa, sino en la propuesta de lenguaje adoptada, cercana al auditor desconectado de la que necesita luces y colores fuertes y repetitivos para sentirse atraído por un texto social. En estos lugares y lugares entra en acción la deconstrucción del sujeto como objeto, de conocimiento, de contenido hasta que llegamos a la reinterpretación vívida de los significados y la relectura de los lugares de aprendizaje.

La separación entre medios fríos y calientes proviene del tipo de información

proporcionada por las mismas herramientas, de modo que son objetos de transmisión de mensajes completos sin dejar espacio para la imaginación de aquellos que pertenecen al calor de la comunicación en sí, mientras que las herramientas que transmiten mensajes serán más frescas que requieren una imaginación e interpretación profunda por parte del usuario o destinatario del mensaje. En este espacio es esencial reconocer las prerrogativas de los términos pedagógicos y sus valores de libertad, conocimiento y paz.

Bertrand Russell en 1926 escribió sus ensayos sobre educación, aclarando su trayectoria educativa en las diversas reflexiones que escribió y desarrolló. Desde ideales educativos hasta educación intelectual, educación de carácter.

Aparentemente un poco incurrente, pragmáticamente una representación concreta de las necesidades educativas contemporáneas y democráticas.

Los estímulos de Russell se imponen a la idealidad de nuestra sociedad tan abstracta y virtual, dedicada al "utilitarismo" educativo.

"El progreso no debe ser sacrificado hoy en beneficio de la igualdad mecánica" (Russell, 1977, p.41) escribió el filósofo británico. La gente de hoy en día es considerada por el número de bits y bytes, palabras con significados específicos en su lenguaje informático que con demasiada frecuencia se olvidan, dejando de lado la realidad oculta y verdadera y la estructura del espacio actual.

Dentro de una enorme nube de palabras, en la que verdaderos significados educativos se rompen y se fragmentan en pequeños componentes. Las máquinas ofuscan el tamaño de cada individuo, los códigos informáticos dificultan comunicación diaria. No hay diccionarios informáticos para personas fuera de la tecnología, no hay guías para apoyar el uso autodidacta que todo el mundo emprende con la máquina. La formación del profesorado no se centra en las necesidades de los profesores, sino en la proliferación de tecnologías electrónicas en términos de marketing y el más estricto sentido de marketing de productos.

Las actividades educativas encaminadas a comprender los instrumentos en contextos educativos, a pesar de la aprobación previa del Plan Nacional de

Escuela Digital, que sigue revelando dificultades en su progreso, no pueden reducirse a momentos esporádicos de formación sobre el objeto, pero debe dedicarse a acciones específicas de uso complejo de máquinas para apoyar la enseñanza, y no para reemplazar. La realidad exquisitamente decorativa de las máquinas colgadas en las aulas y cubiertas de polvo, ponen de relieve la ausencia de un camino compartido pragmáticamente con aquellos que deberían poder utilizar realidades electrónicas y virtuales en plena conciencia y competencia. Estas ausencias en diferentes entornos educativos, formales e informales, profesionales y sociales requieren nuevas investigaciones.

Es necesario, en este relevante momento volver a pensar en los lugares del y para el aprendizaje, como justamente subrayó Illich en su la sociedad desescolarizada "[...]Algunas palabras llegan a ser tan flexibles que dejan de ser útiles. Entre éstas se cuentan «escuela» y «enseñanza». Se filtran, como una amiba, por cualquier intersticio del lenguaje. El ABM1 enseñará a los rusos, la IBM enseñará a los niños negros, y el ejército puede llegar a ser la escuela de la nación. Por consiguiente, la búsqueda de alternativas en educación debe comenzar por un acuerdo acerca de lo que entendemos por «escuela»" (1971, p.55).

En los últimos años, a medida que aumentan las dificultades de comunicación, vemos momentos de resistencia y distancia entre los diferentes actores educacionales. El acoso y el ciberacoso son algunas de las representaciones más importantes de la negatividad de la falta de comunicación tanto en la realidad como en la virtualidad. La prevalencia y prevaricación de las lenguas, donde la violencia logra prevalecer en un entorno débil y sin las herramientas de diálogo y comunicación para defenderse, donde las personas con capacidades diferentes no son valoradas sino denigradas porque son diferentes, por lo tanto, vemos una devaluación diaria de las complejidades. La fase reflexiva, necesaria para delimitar la ceguera moriniana, donde los seres humanos imaginan la realidad, sin encuentro, forma parte de la representación concreta de la prioridad de un pensamiento pedagógico hipotético-deductivo. Puede parecer un entorno extremadamente negativo que nos

rodea, pero para aquellos que se dedican a la investigación continua sobre alfabetización, teorías, métodos y aplicaciones pragmáticas es un lugar de análisis, hipótesis y crítica necesario para la reinterpretación de lugares y la visión positiva de la fragmentación.

Basadas en la virtualización, las estructuras sociales se adaptan a lugares irregulares, creando discrepancias. Como escribió el propio Freire, necesitamos una sociedad activa, susceptible al ruido del pensamiento y no al silencio de las masas. Por lo tanto, a partir del nivel del jardín de infantes y de los propios diálogos con las familias, debe aplicarse un diálogo constructivo transmitido por diferentes códigos y dirigido a la construcción de la complejidad.

El aumento de la distancia entre personas, lugares, experiencias y lecturas ha llevado a un mayor uso de la virtualidad y a una mayor producción de datos electrónicos, correspondientes al uso real de diferentes máquinas y, por supuesto, una demostración práctica de nuestra transposición a la abstracción de la virtualidad.

Conferir sobre el mal uso de la tecnología electrónica es incorrecto, ya que la actividad que se lleva a cabo responde a la necesidad inducida de la persona que la utiliza. Paradójicamente, estamos moviendo nuestras vidas hacia una ausencia continua: de formas, de contenido, de solidez, de significado. Estas razones nos obligan a reflexionar profundamente sobre recuperación de la persona en su complejidad holística, y para el acercamiento de las acciones educativas al propósito bruneriano primario del aprendizaje significativo.

cuestiones textuales: sociedad histórica versus sociedad contemporánea

La complejidad del sujeto se caracteriza por su profundo sentido de las habilidades de alfabetización como partes integrales e interactuar de las variables de vida. Por lo tanto, la dificultad para quienes investigan este nuevo tema aparente se debe principalmente a la mala interpretación que se ha dado y reconocido hasta la fecha con la misma definición de alfabetización.

El filósofo Morin, en sus textos dirigidos a futuras reformas educativas, nos invita a repensar las relaciones personales,

las consideraciones de cada tema, en la mejora que atribuimos a nuestros entornos independientemente de la reconocida o no utilidad.

El acceso limitado a la realidad es lo que según el funcionamiento del filtro de Internet nos proporciona resultados condicionados por las variables económicas, financieras y de mercado de las empresas que los producen.

En realidad, no actuamos en nuestro interés, sino en respuesta a falsas creencias y creencias amplificadas por medios electrónicos. María Montessori, en la primera década del siglo XX, decidió encontrar una manera de ofrecer a los niños con dificultades de aprendizaje otras posibilidades de lectura del mundo e interpretación concreta del entorno que caracteriza.

La lectura y la escritura no se aprenden al mismo tiempo, sino que son dos actos separados: el segundo precede al primero. Si los elementos sensoriales y motores prevalecen por escrito, la lectura no sólo asume el reconocimiento del signo gráfico, sino que requiere una interpretación del signo, es decir, está la transmisión de un significado: el signo gráfico ahora se refiere a una idea, objeto, una acción. Al leer la palabra, el niño no sólo explora el sonido, también el significado (2019, pp.116-117).

Esos actos motores y la comprensión gráfica se han convertido en parte de la forma, como Gardner definió, empezando por la capacidad absorbente del cerebro de cada persona. Leer la realidad, leerla todo y en su complejidad es hoy una necesidad educativa. El macroobjetivo de la pedagoga de Chiaravalle toma su concreción en el distrito de San Lorenzo, en Roma, donde nació un nuevo espacio de vida. Pensado de acuerdo con las dimensiones bio-fisiológicas y cognitivas de un niño, en el mobiliario del tamaño adecuado en comparación con el método pedagógico, dadas las enormes habilidades de abstracción, imaginación y creatividad de cada joven estudiante. La mirada ciega nos limita en la visualización de algunos temas sin tener en cuenta las verdaderas posibilidades, muchas mayores que todas las que forman parte de este lugar privilegiado.

Las sugerencias metodológicas de la semiótica de Barthes, hacia un grado cero, no

sólo de escritura sino de personas, son ahora necesarias y actuales. Pedagogía en sí misma en sus perspectivas críticas (Gadamer & Margiotta, 1973, 2015; Baldacci, 2012) analiza, profundiza y separa el contenido, así como la información para lograr un resultado respetuoso de la pluralidad de significados y al mismo tiempo complejo para la comprensión en niveles superiores o típicos de deuterio aprendizaje o meta-aprendizaje (Bateson, 1976; Baldacci, 2016).

Como diría Foucault, debemos reconocer el significado de la sociedad contemporánea, sus objetivos y métodos para reconocer la validez de cada aspecto. La complejidad es el pensamiento libre, creativo y activo en la construcción continua y la conexión con diferentes conocimientos. En este espacio favorecido y estrechamente ligado a la complejidad, debemos dar forma a la alfabetización.

Leer y escribir siempre ha sido parte de nuestras experiencias, pero en muchos casos no podemos distinguir quién es quién, como si fuera similar, intercambiable. Hablamos con textos, escribimos con textos, producimos sonidos y escribimos sonidos, la ambigüedad es necesaria y obvia, pero esta composición músico literaria profunda, al mismo tiempo compleja y crítica, es alfabetización. (Bocciolosi, 2018, p.12).

clichés

Creo que la crisis contemporánea de la educación nos obliga más bien a modificar la idea misma de un aprendizaje públicamente prescrito, que no los métodos usados para hacerlo cumplir. La proporción de desertores —especialmente de alumnos de los primeros años de bachillerato y de maestros primarios— señala que las bases están pidiendo un enfoque totalmente nuevo (Illich, 1971, p.131).

Comprender, analizar e interpretar los diferentes usos y desarrollos de los códigos de lenguaje en diferentes ambientes es una manifestación del evidente perjuicio de la meta-competencia que representa la alfabetización. Como sabemos, cada senda de crecimiento consiste en el conjunto de todas partes involucradas en su desarrollo, ya que en realidad representa la combinación de

diferentes características a veces presentes en las competencias propuestas por Ausubel en relación con importancia del aprendizaje.

Schwab (1973, pp. 502-503) declaró que la experiencia docente implica cuatro elementos diferentes, los llamados <<cuatro clichés>>, que son: el alumno, el maestro, las asignaturas de estudio y el contexto social. Cada uno de ellos merece ser tenido en cuenta y nadie es reducible para los demás (como mínimo común denominador en fracciones) (Novak, 2016, p.35).

La lectura, la escritura y las diferentes formas de representación son y contribuyen a la consecución de los ejes fundamentales para el desarrollo de la persona humana, donde se enfatiza la necesidad de una profunda conciencia dentro de los lugares. Schwab (1973).

En un entorno de alfabetización, tanto la estructura como las necesidades que promueven la generación de un sonido, un significado, un significante, un contenido y la representación meta-visual son relevantes para la comprensión de la vida cotidiana y el dominio de habilidades de alfabetización. Cada día necesitamos imaginar nuestra realidad y el medio ambiente de diferentes maneras dependiendo de los intereses y motivaciones que nos animan.

El propio Baudrillard escribió sobre una sociología que nos acerca al tema del tiempo, del reloj, de lo que paradójicamente según el autor francés, podría representar el símbolo de la permanencia y la introducción del tiempo. La atemporalidad es una característica clave para abordar las diferentes posibilidades de la lista de alfabetización y la contribución activa al espacio social y cultural desde una perspectiva pedagógica. Las herramientas de uso masivo actuales, como la televisión, el teléfono móvil y las tabletas, crean malentendidos recurrentes de idiomas y códigos, esto se debe a los malentendidos transmitidos por los medios de comunicación se oponen a un interés puramente económico.

En Recife, uno de los pedagogos más demonizados hoy en día, es el caso de Freire, que nos ha ofrecido una clave para despertar las conciencias y sobre todo animar a la gente a deshacerse del estado de opresión

que los domina. La vida nos obliga a reinterpretar diariamente los significados, emociones y códigos que utilizamos, también pensamos en la reflexión cronológica, filosófica y espiritual que nos obliga a ser obra de Salvador Dalí “la persistencia del tiempo”. El tiempo que se diluye independientemente de la ausencia de un espacio que desaparezca alrededor de sí mismo, debemos interpretar cómo las letras, números, símbolos que pensamos en dominar siguen fluyendo en plena autonomía y fuera de nuestros pensamientos más estructurados.

El lenguaje según las reflexiones pedagógicas, pensar en Dewey, que junto con la perspectiva semiótica influyente en la visión educativa ofrece la posibilidad de generar conocimiento a partir de una estructura existente de significados y significantes. La atribución de un término específico correspondiente se debe al entorno cultural y social en el que crecemos. Baudrillard reconoce y encuentra un sistema sintáctico entre las relaciones inhumanas de los objetos.

Las perspectivas de los objetos son analizadas abundantemente por Barthes, quien identificó en el caso del coche un espacio para reducir la abstracción en presencia de un modelo que resultó ser repetitivo, se repitieron las mismas características de la anterior imagen estandarizada. Lo que sugiere el semiólogo es la necesidad de trabajar e ir más allá del concepto de normalidad, estandarización para lograr la máxima creatividad de las lenguas y pensamiento promoviendo un entorno capaz de transformar el objeto en sí y evaluarlo Potencial. Illich nos recuerda que:

[...] la alternativa a la dependencia respecto de las escuelas no es el uso de recursos públicos para algún nuevo dispositivo que «haga» aprender a la gente; es más bien la creación de un nuevo estilo de relación educativa entre el hombre y su medio. Para propiciar este estilo será necesaria una modificación de consumo de las actitudes hacia el desarrollarse, de los útiles disponibles para aprender, y de la calidad y estructura de la vida cotidiana. (1971, p.141)

Para hacer frente a los diversos autores, dependiendo de la perspectiva pedagógica, sociológica, semiótica y

antropológica, es esencial lograr una difusión de la alfabetización con el fin de promover la conciencia.

conclusiones

Estamos en una profunda fase revolucionaria, tanto sobre la base de los conceptos que nos vinculan con la alfabetización como en las motivaciones que nos obligan a su complejo y crítico desarrollo. La educación ha vuelto a ser peligrosa en sociedades donde el pensamiento único y masivo quiere seguir siendo frecuente, ya que un ser humano educado, competente y capaz representa el virus de las máquinas electrónicas hoy en día.

Una persona capaz de pensar, de actuar de forma independiente de acuerdo con los principios de alfabetización que exceden las consideraciones diarias de la alfabetización básica, logrando la implementación de una sociedad competente, autónoma y sobre todo independiente de mecanismos tecnológicos.

Las actividades ya están cambiando. Ha desaparecido la orgullosa dependencia respecto de la escuela. En la industria del conocimiento se acrecienta la resistencia del consumidor. Muchos profesores y alumnos, contribuyentes y patronos, economistas y policías preferirían no seguir dependiendo de las escuelas. Lo que impide que la frustración de éstos dé forma a otras instituciones es una carencia no sólo de imaginación, sino también, con frecuencia, de un lenguaje apropiado y de un interés personal ilustrado. No pueden visualizar ya sea una sociedad desescolarizada, ya sean unas instituciones educativas en una sociedad que haya privado de apoyo oficial a la escuela. (Illich, 1971, p.145)

referencias

- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci Editore.

- Baldacci, M. (2012). *Replantear el currículo*. Editorial Universitatis.
- Baldacci, M., & Gomez, S. (2021). *Más allá de la subalternidad: Praxis y educación en Gramsci*. La Cebra.
- Barthes, R. (1972). *El grado cero de la escritura: Seguido de nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI.
- Bateson, G. (1976). La planificación social y el concepto de deuteroaprendizaje. Parte III: "Forma y patología en la relación", en C. Lohlé (Ed.). *Pasos hacia una ecología de la mente*, 187-203, Buenos Aires.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. Bantam Books.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Bateson, G., & Alcalde, R. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Bocciolosi, E. (2016). *Humanidad y complejidad: Polifonía de la educación*. Universitatis-UNED.
- Bocciolosi, E. (2018). *Pedagogía de la Literacidad: Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. Editorial Guadalajara.
- Bovi, O., & Bocciolosi, E. (2010). *Dall'arte al cervello: Profili di un percorso interpretativo fra sinestesie ed emozioni*. Morlacchi University Press.
- Bocciolosi, E., & González, S. J. G. (2015). Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 4.
- Bocciolosi, E., & Rosas-Chavez, P. (2019). *Literacidad a lo largo del currículo: Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad*. Morlacchi University Press.
- Bocciolosi, E., Rosas Chávez, P., & Cobián Pozos, S. E. (2016). Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad. *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras* (pp. 1-14). ANAYA-UNED.
- Camus, A. (1951). *L'Homme révolté*. Gallimard.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Ed. La Scuola.
- De Kerckhove, D., & Dewdney, C. (1999). *La piel de la cultura: Investigando la nueva realidad electrónica*. Gedisa Editorial.
- Derrida, J. (2016). *Of grammatology*. JHU Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). Literacy: Reading the word and the world. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 8-10.
- Gadamer, H. G., Margiotta, U. (1973). *Ermeneutica e metodica universale*. Marietti.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Harper Collins Publisher Inc.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-326). Brill Sense.
- Kress, G. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. *An introduction to critical discourse analysis in education*, 205.
- Margiotta, U. (2015). La pedagogía crítica e i suoi nemici: Formazione & insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 13-38.

- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Morin, E. (1994). *El paradigma de la complejidad: Introducción al pensamiento complejo*, 87-110.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Orrú, S. E., & Bocciolesi, E. (2019). *Educación para transformar el mundo: Innovación y diferencia por una educación de todos y para todos*. Librum.
- Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica: Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, 6.
- Rawlins, W. K. (1987). Gregory Bateson and the composition of human communication. *Research on Language and Social Interaction*, 20(1-4), 53-77.
- Russell, B. (1985). *On education. Especially in early childhood*. Routledge.
- Scheffler, I., & De Giacinto, S. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Ed. La Scuola.

recebido em 14/01/2022

aceito em 09/02/2022

rizoma e racismo: por um ensaio

¹ Rubens L. S.,  ² Helisa V. M. 

¹ universidade federal de são paulo

² instituto federal de educação, ciência e tecnologia de goiás

* e-mail de contato principal: rubens.sa@unifesp.br

resumo

a *bignoniaceae tabebuia* é uma árvore que floresce em dias secos e cinzentos. Desabrocha para anunciar tempos melhores. Aspiramos o mesmo ao tratar do racismo na sociedade contemporânea qual temática muito cara para boa parte da população mundial, que têm sistematicamente sido afligida por esse mal. Assumimos raça, neste ensaio, em seu sentido mais amplo relacionando-o ao conceito de rizoma (Deleuze & Guattari, 1995). O convite é pensar com as plantas e sua forma de organização da multiplicidade. Nosso objetivo neste ensaio é alinhar os princípios rizomáticos ao racismo, que se manifesta de diferentes maneiras no tessitura social como, por exemplo, por meio da falácia da democracia racial, na academia, na língua, na literatura e através de discursos racistas, que carecem de arqueologia própria para que se compreenda seus vários níveis de ocultação. Não é nossa pretensão esgotar o assunto. Antes, porém, nosso interesse é provocar reflexões e novos debates com vistas à primavera anunciada pelo Ipê.

palavras-chave: rizoma; racismo; sociedade.

como citar este artigo

Sá, R. L., & Magalhães, H. V. (2022). Rizoma e racismo: Por um Ensaio. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 22-33, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2052>

bignoniaceae tabebuia:
rizoma e sociedade

Era dos extremos. A Época das Perplexidades. Tempos Líquidos. Sociedade do Cansaço. Sociedad de Claustro. Tempos de Perplexidade. Sociedade Paliativa. Tempos Sombrios¹. Alistamos aqui algumas das metáforas mais recentes em que se pode pensar o período da história da humanidade que atravessamos na contemporaneidade. Mais do que nunca, precisamos ser como o Ipê, *Bignoniaceae Tabebuia*², pois essa árvore contraria a própria natureza ao desabrochar em dias secos e cinzentos. Dessa forma, tais árvores preludiam, em pleno inverno, a estação das flores, dos aromas e da beleza — a Primavera. Para além disso, o Ipê contribui à reflexão sobre a necessidade de sermos resistentes e não permitir que a secura e o acinzado dos tempos nos impeçam de seguir adiante no ato de abrir-se em botões de flores e embelezar nosso entorno.

É desse ato de desabrochar em meio a intempéries que fala Derrida (1967) ao desenhar seu ensaio sobre a necessária desconstrução das inúmeras heterogenias, e aqui emprestamos o conceito de metagênese da Biologia para pensar na incapacidade de reflexão e ação crítico-social, que produzem um sem-fim de contradições marcadas por hegemonias inatacáveis, posicionamentos dominantes e desigualdades totalmente esvaziadas de todos os sentidos semântico-discursivos. Tais contradições têm suas aporias, seus erros e suas fissuras que, por sua vez, são conducentes a um devir de possibilidades de des-sedimentação e aniquilamento não violento, pois para o filósofo franco-magrebino desabrochar, ainda que vivendo no azedume da vida moderna, implica em “inverter os níveis do explícito e do implícito, alterando as relações normais na procura de suprimir a hegemonia da denominação, aparentemente explícita, em favor dos múltiplos rasgos do sentido, que se encontram dispersos” (Borges de Meneses, 2013, p. 186).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) também falaram sobre o ato de florescer diante da improbabilidade, quando nos brindaram com o conceito de rizoma. Em seu texto, eles apresentam seis princípios orientadores para o entendimento do que vem a ser um rizoma (p. 4-7) e, por fim, resumem toda sua dissertação sobre esse tema ao escrever cerca de quinze características que identificam um rizoma (Deleuze & Guattari, 1995, p. 14-17). O que nos interessa ressaltar aqui do trabalho em tela é que as relações sociais são rizomáticas no sentido de que a transconexão, referimo-nos aqui a conexões sociais que atravessam e são atravessadas, a heterogeneidade, a multiplicidade, a agentividade, desterritorialização, a segmentariedade, a estratificação e a ruptura são princípios básicos constituintes de um rizoma ou do tecido social. Portanto, assim como o Ipê faz parte de um rizoma complexo, mas que lhe é sustentador e promotor da vida, ao mesmo tempo também promove a manutenção de outras vidas, tornando-o tão belo e singular. As relações sociais devem ser igualmente entendidas nesta perspectiva.

Reconhecemos, porém, que a sociedade humana, embora guarde todas as características do rizoma conceituado por Deleuze e Guattari, vale-se de relações de poder para estabelecer uma assimetria que não se sustenta, mesmo que se empregue de violência por algum tempo. Em outras palavras, visto que o tecido social é rizomático, o anseio, a agência e o empenho de alguns grupos sociais para criar categorias de pessoas, ao longo da história, é inútil. Pierre Rosenstiehl e Jean Petitot (1974, p. 62) dizem que a sociedade é um “sistema a-centrado [que opera] no conjunto de uma rede. Uma sociedade a-centrada natural rejeita como intruso social o autômato centralizador”. A rejeição desse projeto centralizador, dominante ocorrerá pela operação direta “nas linhas de fuga, nos movimentos de desterritorialização e desestratificação que acarretam em fenômenos de precipitação e de ruptura, em agenciamento”, conforme filosofam Deleuze e

¹ Alistamos os autores seguindo a respectiva ordem de citação: Hobsbawm, 1994; Dreifuss, 1996; Bauman, 2007; Han, 2017; Oviedo Freire, 2019; Sá, 2020; Han, 2021; Arendt, 2021.

² lat.cien. gên. *Tabebuia* segundo AGC, do tupi **tambe'mbuya* 'planta da fam. das bignoniáceas', lit., cf. Silveira Bueno e Teodoro Sampaio, 'madeira leve, que flutua'. Fonte: Dicionário Eletrônico, versão 2.3.0 (284) Copyright © 2005-2021 Apple Inc. Todos direitos reservados.

Guattari (1995, p. 2) ao introduzir sua dissertação sobre as relações rizomáticas.

Portanto, é disso que queremos tratar neste ensaio que ora disponibilizamos ao leitor. Queremos dissertar brevemente sobre um devir possível de operação em nossa sociedade cujo 'intruso social, o autômato centralizador' busca manter o domínio através de recursos discursivos. Vamos considerar sobre a resistência, como o Ipê, mas sem a necessidade de ser violentos para florescer, aromatizar e embelezar em tempos de horror. Queremos ensaiar modos de desconstruir pelas fissuras derridianas e nas linhas de fuga deleuzianas e guattarianas com o fito de possibilitar a continuidade rizomática social.

e por falar em racismo: princípios rizomáticos

Optamos, neste texto, por falar de racismo³, valendo-se dos princípios que regem e atravessam o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Antes, porém, gostaríamos de esclarecer que, em nossa percepção, o uso do termo racismo diz respeito a estereótipos, movimentos de preconceito e ações de discriminação e violência contra pessoas de outras raças. Para nós, a própria designação da categoria raça faz parte de um empreendimento ideológico, sistêmico e cruel cujo mote central é a organização social em grupos compostos daqueles que são aceitos em certo tecido social e aqueles que são indesejados e que, ao fim e ao cabo, são tolerados ou tornam-se alvo de expurgo. Esse movimento de categorização precede designações de etnia, gênero, nacionalidade, cútis, sexualidade, etc. Tal disciplinarização, organização e categorização racial complexa e contraditória é o que compreendemos como racialização cujo axioma é a escusa para a criação, viabilização e manutenção de desigualdades, injustiças e violências.

Por conseguinte, o uso dos léxicos raça, racismo e racialização neste ensaio será de modo intercambiável e assumirá múltiplas dimensões. Contudo, embora em muitos

momentos a referência direta será à população negra, também estamos pensando em grupos minorizados, subalternizados, silenciados e violentados⁴ mundo afora. Logo, entendemos que abordar tais questões é relevante, pois essa problemática não está apenas associada aos tempos abertamente colonialistas e que supostamente remontam a um passado distante e superado; antes, porém, essa temática na sociedade mundial, e não apenas no Brasil, é uma realidade atemporal que continua produzindo traumas, marcas, aprofundamento de desigualdades, injustiças e violências diversas.

A premência dessa discussão é realçada, por exemplo, na obra de Grada Kilomba (2019) quando a autora relaciona o racismo com práticas cotidianas que se vinculam a um sem fim de memórias violentas e de exclusão do outro⁵. Ao resenhar essa obra, Maíra Freire (2020, p. 275) diz que a autora aborda a urgência de o "sujeito negro se libertar dos aprisionamentos da ordem colonial, impondo mais limites, recusas, barreiras, negando o lugar de outridade que lhe foi imposto", e nós a parafraseamos acrescentando que esse sujeito racializado deve marcar sua posição subjetiva de independência em sua relação com e, apesar de, o sujeito branco.

Para iniciar a consideração das relações entre os princípios rizomáticos e racismo, entendemos que vale a pena ensaiarmos primeiramente uma definição do que venha a ser o racismo. Na percepção de Sílvia de Almeida (2018), o racismo é tanto estruturado como estruturante. Assim, ressaltamos, a partir do seu trabalho, que a sociedade moderna opera, e com certa medida de êxito, no esforço do "autômato centralizador" (Rosenstiehl & Petitot, 1974, p. 62). Quando pensamos nos mais variados campos de atuação, de saber, instituições, bem como todas as produções que daí advém é possível perceber com clareza os processos dessa estruturação promotora de preconceito e racismo. Nascimento (2019, p. 16) diz que é preciso "admitir que esse

³ Baseados em Arendt (1951), Césaire (1955), Fanon (1961), Said (1978), Sayad (1979), Grosfoguel (2016), etc., compreendemos raça, neste ensaio, como uma construção mais ampla e que extrapola a cor da pele.

⁴ Usamos processos verbais a substantivação desses termos, pois entendemos que se trata de ações em curso.

⁵ Diferimos do Outro lacaniano (1973), mais abstrato, e que se refere a um lugar, a linguagem, ao inconsciente.

racismo está na estrutura das coisas”, ou seja, transita nas conexões do rizoma.

Princípio nº 1: Conexão — A ideia de estrutura nos remete, então, à primeira aproximação com o rizoma deleuziano e guattariano, a saber, o princípio de conexão (Deleuze & Guattari, 1995, p. 4). Pensar no racismo como uma estrutura de “dominação sistemática dos outros, em todos os domínios da sociedade” (van Dijk, 2008, p. 8), guarda relação com o rizoma, pois este se conecta a “qualquer ponto e pode ser conectado a qualquer outro [...] e cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc.” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 4). Assim, entendemos que, embora haja um esforço do “autômato centralizador” (Rosenstiehl & Petitot, 1974, p. 62) em neutralizar tais conexões no rizoma, isso não lhe é possível já que elas produzem “agenciamentos coletivos onde não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 4).

Kilomba (2019, p. 78) complementa essa ideia ao dizer que “todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhar colocam o sujeito negro não só como o outro, mas também como outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca”. Entretanto, todo esse movimento é um esforço improdutivo ao tentar impedir as conexões no rizoma social, que se valem de agenciamentos coletivos quais frutos da lógica rizomorfa. Por conseguinte, embora o racismo seja, para Freire (2020, p. 271), “uma realidade violenta ligada à questão do poder... investido de um padrão contínuo de abuso, violação e violências sistemáticas”, os agenciamentos coletivos funcionam diretamente na micropolítica desse campo social e efetivamente na máquina abstrata de manutenção do racismo por impedi-lo, como força contrária, de seguir em seu esforço centralizador e neutralizador de outridades. Assim, em que pese muita luta e, por vezes muito luto pelos Genivaldos⁶, o rizoma segue com suas conexões ao atuar contra a possibilidade de “corte radical entre os regimes”.

Princípio nº 2: Heterogeneidade — Embora o exemplo da argumentação de

Deleuze e Guattari (1995, p. 5) sobre esse princípio seja baseado no uso da língua, entendemos ser possível aplicá-lo à questão racial, pois a heterogeneidade de um rizoma reside em “cadeias semióticas, organizações de poder... que aglomera atos muito diversos”. Pensando na problemática do racismo, especificamente no Brasil, alguns dos atos de negação do mesmo deturpam a heterogeneidade do rizoma social ao tentar promover a falaciosa democracia racial, termo que diz respeito a uma suposta igualdade entre as diferentes raças, etnias e origem dos muitos povos que compõem a sociedade. Tal negação de heterogeneidade embalada pelo mito da igualdade e democracia racial cumpre apenas o objetivo de neutralizar, invisibilizar e calar os sujeitos racializados, que são atingidos em cheio por “atos muito diversos de cadeia semióticas de poder” ao promover esse utópico paraíso racial morusiano (Morus, 1516).

É verdade que o art. 5º da carta magna brasileira, a Constituição Federal, bem como o inciso I do art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, abordam a questão da igualdade e a não discriminação enquanto direitos invioláveis de todo e qualquer cidadão brasileiro ou residente no país, sem fatores de diferenciação. No entanto, esse mito da democracia social vela as verdadeiras intenções e ações de poder que almejam acabar com a heterogeneidade na sociedade. Lamentavelmente, o trabalho de Gilberto Freyre (1933) representou um desserviço ao debate sobre racismo no Brasil porque contribuiu e colaborou para a disseminação desse mito da democracia racial ao advogar em favor de uma suposta relação harmoniosa de negros escravizados, negros libertos e brancos. Freyre, proposital e acintosamente, não leva em consideração o sentimento de posse do senhor de engenho em relação aos seus escravizados.

Ao promover a positividade da chamada miscigenação, Gilberto Freyre transforma o mestiço como o coringa da lógica racista, pois deixa de fazer sentido a necessária discussão sobre privilégios de raça, lutas, racialização, racismo, apagamentos, preconceito, discriminação, violências, etc. Teun van Dijk (2008, p. 13)

⁶ Homem negro, Genivaldo de Jesus Santos, 38 anos, morto por asfixia pela polícia rodoviária federal em viagem com gás em 26/05/2022. Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/homem-morte-porta-malas>

destaca o perigo desse pensamento equivocado ao dizer que “as desigualdades na interação diária com os indígenas e com as pessoas negras pareceram tão naturais que a idéia de dominação racista foi geralmente vista e, muitas vezes, ainda o é, como uma acusação absurda”. A sutileza da falácia da democracia racial, depõe contra a heterogeneidade do rizoma.

Felizmente, obras⁷ como do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1965) e do antropólogo congolês Kabengele Munanga (1999) têm contribuído para desconstruir esse mito da democracia racial no Brasil. Os trabalhos dos pensadores da negritude alistados, além de outros, têm operado nas fissuras derridianas (Derrida, 1967) para desconstruir plataformas políticas que visam ordenar e disciplinar a fim de promover outras formas de “agenciamento” com uma certa “edipianização furiosa” (Deleuze & Guattari, 1976, p. 73). A negação e operação contra a heterogeneidade do rizoma, nada mais é do que uma tentativa de escrita e reescrita daquilo que sempre escapa e resiste a totalizações. Esses inúmeros esforços para homogeneizar as relações sociais que compõem o rizoma operam através de instituições que gerenciam a disseminação, cristalização e depuração da sociedade brasileira com vistas ao embranquecimento (Schwarcz, 1993).

Princípio nº 3: Multiplicidade — Para Deleuze e Guattari (1995, p. 5), “as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades” porque “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto”. Para eles, esse princípio está diretamente relacionado com o agenciamento coletivo, pois o estabelecimento de conexões internas redimensionam as linhas que mudam a natureza do rizoma em sua multiplicidade. Isso produz a inexistência de unidades “que sirvam de pivô no objeto ou que se divida no sujeito”, pois “a unidade sempre opera no seio de uma dimensão vazia” (p. 6).

Retomando a questão do racismo, agora na academia, trazemos Teun van Dijk (2008, p. 8) à roda de conversa, quando ele

contribui ao dizer que o “termo racismo foi frequentemente considerado inapropriado pelos que queriam esconder o fenômeno da pobreza e outras formas de desigualdade social”. Curiosamente, essa relutância não se restringiu à Europa e aos Estados Unidos, mas se espalhou pela América Latina e outros territórios cuja operação dá-se principalmente pela “recusa ao engajamento em pesquisas críticas sobre racismo” (van Dijk, 2008, p. 9).

Logo, vemos como relevante discorrer sobre esse assunto visto que ainda há “relutância acadêmica em reconhecer” tal temática, “como um empreendimento científico relevante, para além da mera política” (van Dijk, 2008, p.14). Entendemos que abordar tais questões são fulcrais para fomentar, de modo crítico e reflexivo, o debate em torno de epistemologias e metodologias antirracistas (Ferreira⁸, 2004).

Grada Kilomba (2019) também trata da violência acadêmica impostas pela suposta neutralidade cujo objetivo é validar ou não saberes estruturados e hierarquizados a partir de uma lógica hegemônica branca. A evidência dessa afirmação encontra-se nas políticas que propositalmente esquecem, neutralizam, invisibilizam e apagam todos os racializados no território da academia. Segue-se, portanto, a premissa teorizada pela filósofa e historiadora americana Susan Buck-Morss quando ela afirma que “o que sobrevive nos arquivos faz isso por acaso. O desaparecimento é a regra” (2018, p. 18).

Esse rechaço, dificuldades e impossibilidades de acesso à realização de pesquisas sobre o racismo no interior da academia e, por extensão, da sociedade, contribui para a idiotização dos racializados. Para os gregos, o idiota é aquele que não sabe falar bem e, portanto, não merece ser ouvido. Por não ter sua fala acreditada e validada, converte-se, se tiver acesso ao saber, em obstáculo social, uma resistência indesejável contra a universalidade, i.e. a centralidade cartesiana do ponto-zero, do saber hegemônico, euro-norte-americanizado e branco-fálico. Para van Dijk (2008, p.16), aqueles que “formulam as prioridades da

⁷ Evidentemente, muitos outros também oferecem sua contribuição para o debate e desconstrução desse mito. Alistamos Aparecida de Jesus Ferreira, Lélia González, Bell Hooks, Angela Davis, Abdias Nascimento, Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Mano Brown, Ochy Curiel, Djamila Ribeiro, Emicida e tantos outros.

⁸ Aparecida de Jesus Ferreira é uma pesquisadora de referência no Brasil sobre o tema em tela. Recomendamos ao leitor que conheça trabalho dessa investigadora em www.aparecidadejesusferreira.com

pesquisa acadêmica” concretam, assim, a porosidade e a distinção entre os sabem e os que não sabem. Embora tenha o seu mérito pela crítica à autoridade teológica na defesa pela ciência autônoma e represente, assim, um divisor de águas entre a ciência medieval e a moderna, a obra de Galileu Galilei (1632) também tem sido usada como um manual de como difamar, ridicularizar, menosprezar e destruir àqueles de quem discordamos ou não queremos aceitar seus pontos-de-vista. É essa mesma premissa que tem sido usada para impedir ou dificultar pesquisas sobre racismo até os nossos dias.

Deleuze e Guattari (1995) descrevem esse movimento opositor como um esforço de “achatar as multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou exterioridade”, pois “multiplicidades planas são a-significantes e a-subjetivas” (p. 6). Decorre daí, então, a necessidade de pesquisas acadêmicas sobre racismo que operem em “linhas de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam a natureza ao se conectarem às outras” (p. 6). A operação nessas linhas de fuga, que promovem a multiplicidade, é também tema dos trabalhos de Antonio Lafuente e associados (2011; 2013). Para eles, a ciência moderna limita o direito ao acesso e à expansão do saber por exigir um nível de especialização tamanho que idiotiza saberes outros, e.g. saberes negros dispersos.

Princípio nº 4: Ruptura a-significante —

Retomando à questão da estruturação do racismo (Almeida, 2018), chegamos à língua enquanto ferramenta e veículo que opera para a materialização desse ‘intruso social e autômato centralizador’ que visa, através do racismo, produzir e manter “condições históricas, econômicas, culturais e políticas de dominação” (Nascimento, 2019, p. 16). Uma das maneiras de operação à manutenção dessa prática pela língua é o esforço feito para o rompimento e a desestabilização das transconexões rizomáticas, ou seja, transformar o tema em pauta, o racismo, como um assunto de desnecessária consideração por naturalizar sua negação. Deleuze e Guattari (1995) dizem que “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer” (p. 6), mas ele possui a capacidade de se reconstruir por

mais que se envidem esforços para negar essa potência. Isso só é possível porque um rizoma envolve “linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.” (p. 6), bem aos moldes do que a história mundial revela sobre a dinâmica racista.

Contudo, essa ruptura no rizoma é ilusória porque sua segmentariedade ocorre através da “explosão em linhas de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma” e, por essa razão, um rizoma nunca é convertido em “um dualismo ou uma dicotomia” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 6). Daí, a tolice de propostas de totalidades, unicidade, homogeneidade, hegemonias, universalidade, etc. Em outros termos, qualquer aparente ruptura em um rizoma é a-significante, ou seja, além de não produzir permanentemente o efeito desejado, é ilusória e logo o sistema rizomático se refaz em outras direções.

A partir dessa premissa e retomando para o uso da língua na manutenção do racismo, Nascimento (2019, p. 18) pergunta: “A língua tem cor?”, ou pensando em termos mais amplos: a língua tem raça?. O autor responde que não, pois “nenhuma língua tem cor [ou raça] porque nenhuma língua [ou raça] existe em si”, já que faz parte de um rizoma em todas as suas complexidades. Entretanto, a lógica hegemônica, euro-norte-americanizada e branco-fálica gera e procura manter sistemas linguísticos canônicos que “ao serem politizados... desenham projetos de poder” (Nascimento, 2019, p. 18).

Alinhada a essa ideia, Marcos Bagno⁹ rechaça a tese defendida pelo jornalista da globo Ali Kamel Ali Harfouche, que sustenta a normatização e gramaticalização linguística do português brasileiro a partir do modelo europeu. Para Bagno (2008, s/p), a língua foi usada como instrumento a serviço da racialização do povo afastando o “populacho da elite branca, que falava a língua certa” como forma de distanciamento e em detrimento à língua que fosse “genuinamente nossa, nativa e autóctone”. Portanto, continua Marcos Bagno, essa “negação do outro, negação de si, alienação total e absoluta, esquizofrenia perfeita” serve apenas aos ingenuamente interessados em uma ruptura, que é por si só a-significante.

⁹ <https://www.geledes.org.br/o-racismo-linguistico-do-brasil/>

Sobre isso, Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2008) demonstraram, em uma pesquisa longitudinal, a força e o impacto de heranças linguísticas no uso da língua que se faz no Brasil a partir de uma investigação morfossintática em comunidades rurais no interior da Bahia, Brasil. Para eles, a elite brasileira promove exclusão e racismo linguístico “na medida em que condena ao estigma social precisamente as marcas linguísticas mais notáveis do caráter pluriétnico da sociedade brasileira [o que atua] como instrumento de dominação ideológica” (p. 535). Isso demonstra que as palavras carregam no seu bojo sentidos semântico-discursivos, históricos, ideológicos e políticos. A opção pela substantivação de processos ilustra o que afirmamos como, por exemplo, a escolha de termos como escravo em lugar de escravizado, negrito em vez de destacar, bem como o uso de expressões ‘a coisa tá preta’ em vez de a ‘situação está difícil’, ‘cabelo ruim ou duro’ a ‘crespo ou afro’, ‘coisa de preto’ em vez de ‘trabalho mal feito’, ‘criado mudo’ a ‘mesa de cabeceira’, ‘mercado negro ou lista negra’ em lugar de ‘mercado clandestino ou lista proibida’, etc.

Adorno (1995) fala dessa falta de empatia e dessensibilização sistemática em relação a dor do outro como produtora de indiferenças e, com o tempo, em crueldade. A contraposição a isso pode ser ilustrada por iniciativas como a produção do podcast ‘Glossário Bem¹⁰’, da Universidade Estadual de Goiás, cujo objetivo é problematizar o uso de expressões racistas e preconceituosas que circulam através da língua. Enquanto, Fanon (2008) faz uma reflexão sobre a linguagem e a semântica lexical em torno das questões coloniais e raciais, Kilomba (2019) esmiúça, em sua obra, o esboço de uma plataforma linguística em torno de termos em português que neutralizam ou apagam existências, e que devem ser desconstruídos para que possamos, como nos convida Bell Hooks (2013, p. 234), fazer sabiamente “das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”. Desse modo, contemplaremos a sugestão de Deleuze e Guattari (1995, p. 7) quando eles nos incentivam a “seguir sempre o rizoma por ruptura revezando a linha de fuga e conjugando fluxos desterritorializados”.

¹⁰ <https://anchor.fm/rdio-ueg>

Assim, será possível manter e “escrever, fazer e aumentar o território do rizoma até o ponto em que ele cubra todo o plano de consistência da máquina abstrata” (p. 8).

Princípio nº 5: Cartografia —

Gostaríamos de pensar a questão do racismo neste princípio relacionando-o com a produção literária. Hooks (2013) traz uma reflexão muito oportuna acerca das práticas pedagógicas que se imiscuem de questões políticas sobre a manutenção do *status quo* das elites que se autoproclamam intelectual. Sua influência é tão fortemente sentida que, até esta data, as ementas dos programas de literatura tanto na educação básica quanto na educação universitária, mais notadamente em cursos de Letras, ainda reservam a maior parte dos currículos ao conhecimento e leitura do cânone. Há pouca aproximação à literatura africana, indígena, àquela produzida por mulheres, etc.

Essa lógica relaciona-se à cartografia deleuziana e guattariana enquanto princípio do rizoma, que “não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo ou estrutura profunda” (1995, p. 8). Eles entendem o eixo ou estrutura profunda como algo estático, objetivo, modelar e que serve para neutralizar subjetividades. Daí, a razão para cartografar, no sentido deleuziano e guattariano, a literatura para que esta esteja “inteiramente voltada a uma experimentação ancorada no real”, ou seja, a realidade social da época.

Para Bell Hooks (2013), o trabalho literário cuja autoria e estética artística seja prioritariamente branco-fálica e com forte influência euro-norte-americanizada apenas serve para “reproduzir um inconsciente fechado sobre si mesmo” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 8). Isso indica que não há neutralidade política quando o docente, qual homem branco, em um “departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por grandes homens brancos, e que negam o racismo e o sexismo, determinam o que ensinamos e como ensinamos” (Hooks, 2013, p. 55).

Entretanto, acrescentamos que não basta apenas incluir a literatura negra, a indígena, a de mulheres, etc. nos programas de literatura. É preciso ir além por promover uma nova cartografia da área e romper com a

pedagogia de eventos, ou seja, a reserva de datas específicas, e.g. 20 de novembro, 19 de abril, 8 de março, etc., para lançar luz sobre essas categorias invisibilizadas. Como asseveram Machado e Soares (2021, p. 1002), é preciso convidar essas categorias literárias a pensar em “novas ferramentas pedagógicas, capazes não apenas de fazer concessões aos sujeitos subalternizados, mas de incluí-los e visibilizá-los”. Desse modo, o trabalho com literatura deixará de ser apenas mais um processo de transmissão assimétrica de saber.

Para Adorno (1995), as manifestações artístico-literárias podem ser um caminho possível para a sensibilização e humanização da educação contra a barbárie à medida que permitimos que o acesso ao outro nos modifique subjetivamente. A proposta de cartografia em Deleuze e Guattari (1995), que estamos relacionado à literatura, é “aberta, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (p. 8). Essa possibilidade ao ser aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de literatura contribui para uma aumentada percepção da realidade social. O aguçamento dos sentidos por meio das narrativas do outro pode ser uma ótima ferramenta que possibilita um sem-fim de conexões e modificações, tornando a vida em toda sua complexidade mais amena. Machado e Soares (2021, p. 1001) dizem que a literatura pode servir também para nos ajudar a desenvolver uma consciência crítica em relação à operação colonialista ainda vigente, pois a literatura pode ser “um campo construído enquanto projeto questionador de ausências, trabalhando pela ampliação do próprio entendimento a respeito do que é o texto literário”.

A sociedade rizomática é formada por espaços heterogêneos, preenchidos, movido por relações que são interligadas entre si através de linhas e pontos mais ou menos intensos e densos. Esse território precisa ser constantemente cartografado pela literatura, pois é um campo de forças com uma dinâmica extremamente flexível e porosa, ainda que haja esforços à cristalização e, por conseguinte, à manutenção de poder que, ao fim e ao cabo, produz o racismo, o sexismo e tantas outras violências. A cartografia deleuziana e guattariana torna a literatura um instrumento importante para desemaranhar

em todas as dimensões as linhas que compõem o racismo na contemporaneidade.

Por fim, *princípio nº 6: Decalcomania*. Parece-nos bem evidente que todas as relações entre os anteriores princípios rizomáticos deleuzianos e guattarianos e a temática central do racismo orbitada pelo mito da democracia racial, pela escassez de pesquisas acadêmicas, pelo uso da língua e pela produção e consumo de literatura é atravessado por discursos. Obviamente, não foi e não é nosso objetivo tratar de questões discursivas em profundidade neste ensaio, porém entendemos que é relevante relacionar o sexto princípio de rizoma deleuziano e guattariano, a decalcomania, a alguns discursos que circulam em torno da questão do racismo. Pensando, ainda que superficialmente, na metáfora arqueológica em Michel Foucault (1969), entendemos que os discursos sobre racismo se organizam em camadas, que se manifestam de modo mais ou menos abertos, ou seja, discursos que aparecem na superfície das práticas sociais e outros que são velados e são escondidos em camadas cujo acesso e percepção é dificultada.

Mas, antes disso, valem algumas palavras sobre o decalque. Deleuze e Guattari (1995) entendem que o decalque é tão somente um esforço de “reproduzir o mapa, com a ajuda de meios artificiais e outros procedimentos de coação” (p. 9). Daí, a relação que estabelecemos entre os decalques e os discursos na superfície ou abaixo dela. Visto que os enunciados sobre racismo não são neutros, pois sempre carregam a arbitrariedade do signo saussuriano (2021), o que os torna motivados ou não, os discursos racistas igualmente se manifestam de maneiras bem distintas.

Para Deleuze e Guattari (1995), os decalques discursivos têm por objetivo central “organizar, estabilizar e neutralizar as multiplicidades por eixos de significância e de subjetivação” (p. 9). Quando pensamos nos discursos racistas, podemos identificá-los, grosso modo, ao princípio da decalcomania em tela. São discursos que tematizam, coagem e neutralizam subjetividades racializadas segundo regras próprias de significação (evocamos aqui o bom e velho Saussure novamente!).

Grada Kilomba (2018, p. 77) diz que “o racismo não é apenas um fenômeno

ideológico, mas também discursivo” e complementa ao alertar que já “não é possível contar novas histórias e novas narrativas com o mesmo vocabulário” (Kilomba & Escórcio, 2017, p. 1). Portanto, os discursos racistas são decalques porque “reproduzem senão eles mesmos, quando creem reproduzir outra coisa” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 9), ou seja, os mesmos vocábulos que reproduzem narrativas e histórias já ultrapassadas. Por conseguinte, é importante que aqueles que são racializados construam novos discursos sobre si a partir de suas experiências éticas e estéticas (Souza, 1983). Vamos, então, considerar brevemente discursos que são diretamente manifestados e aqueles que são indiretos com o fito de exemplificar o que estamos abordando ou, em palavras de Deleuze e Guattari (1995, p.9), vamos “tentar outra operação, inversa mas não simétrica”.

Iniciemos pelos discursos que se manifestam diretamente, ou seja, aqueles que estão na superfície de nosso campo arqueológico. Já desde os primórdios da história do Brasil, durante as invasões colonizadoras, as instituições violentamente impuseram a proibição do uso e ensino da língua autóctone. Um exemplo disso é o decreto do Marquês de Pombal, em 1758, que, sob o pretexto de minar o poder da Igreja Católica Romana no país, visava ao fortalecimento da língua do colonizador através da “neutralização das multiplicidades segundo eixos [próprios] de subjetivação” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 9), ou seja, pela promoção de um ataque frontal à identidade linguística originária.

Outra forma em que os discursos racistas se manifestam diretamente diz respeito à promulgação de leis que dificultam, ou mesmo impedem, o acesso de negros à educação. Um exemplo disso é a Lei nº 1, de 1837, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro¹¹ que em seu artigo 3º inc. 2º diz que “são proibidos de frequentar as escolas públicas os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos [sic]”. A razão para essa proibição é explicada por Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) quando dizem que os escravizados vindos da África aprendiam a língua imposta pelo colonizador

de modo parco e que seus filhos “adquiriam o português como língua materna a partir do modelo imperfeito de português falado como segunda língua pelos adultos” (p. 75).

Tais discursos claramente declarados de exclusão e aniquilamento tanto da língua autóctone como de línguas dos escravizados, em favor de uma pureza e homogeneização linguística, funcionam como decalques “artificiais, de coação, que reproduzem senão a si mesmos e são perigosos [porque] injetam redundâncias e as propagam” declaram Deleuze e Guattari (1995, p. 9). Ainda que não devesse, mas nos causam espanto e indignação ver como a operação dessa lógica discursiva abertamente declarada, mais de duas centenas de anos atrás, ainda segue vigente e alimentando o racismo decalcado, por exemplo, através da miragem de uma CPLP e dos PALOP¹².

Conforme anunciamos, há ainda os discursos racistas não tão claramente manifestos, mas que seguem em operação impondo “impasses, bloqueios e pontos de estruturação” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 9). Pensemos, por exemplo, no que Grada Kilomba (2019) nos conta ao resgatar o relato da máscara de flandres que a escravizada Anastásia, c. 1740, foi obrigada a usar pelo resto de sua vida porque resistia bravamente às investidas e violências sexuais dos colonizadores. Mesmo assim, Anastásia teve que suportar a dor, os maus tratos e estupros dos agressores. A tecnologia discursiva velada de silenciamento empregada no caso de Anastásia visava à desumanização e seu “bloqueio [como] germe de pivô” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 9). Em nossos dias, os discursos racistas de silenciamento da voz dos racializados continua em operação.

Essa gramática discursiva racista nada mais é do que um bom exemplo da decalcomania deleuziana e guattariana, que se revela, em outro exemplo, na ocultação ou mesmo desinformação sobre a quantidade de negros mortos durante a pandemia de Covid-19. Por exemplo, nos Estados Unidos da América, embora 18% da população do país seja negra, o número de pacientes negros mortos pelo vírus foi de 58% em relação às mortes de pacientes brancos.

¹¹ <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>

¹² Essa miragem será discutida e problematizada em Sá (2022) in fieri.

Marasciulo (2020, s/p) diz que “na Geórgia, 83% dos internados são negros, que correspondem a 32% da população; em Louisiana, estado com 33% da população negra, as mortes afroamericanas equivalem a 70%; e, no Alabama, a proporção de mortes é de 44% em uma população de 26%”. No Brasil, esses percentuais não são diferentes, segundo nos relatam Santiago (2021), Sardinha, Botelho e Carvalho (2020) e o belo trabalho de Isabela Fiuza Martins (2020), que nos detalha a operação de uma necropolítica estatal cujas principais vítimas são pessoas negras encarceradas.

Podemos também pensar no campo da educação enquanto espaço de produção e manutenção de discursos racistas que circulam de forma velada. Melo e Mira (2021) alertam para o fato de o livro didático participar da ciranda racista discursivamente velada, pois promovem a negação do racismo sob a alegação de o foco dos currículos e material didático para uso nas escolas serem voltados para a aquisição de conteúdos necessários à vida laboral do alunado e, portanto, furtam-se inclusive de seguir a legislação que rege o tema em pauta. Entretanto, Melo e Mira (2021, p. 1403) alertam que a ausência de um projeto consolidado de educação para as relações étnicorraciais é uma via para “legitimar violências ao institucionalizar a exclusão de aportes teórico-metodológicos que possam subsidiar a prática pedagógica antirracista”.

Ainda no campo da educação, Ferreira (2004, 2012, 2014) trata da relevância do letramento racial crítico para evitar o decalque ao “tentar outra operação, inversa mas não simétrica” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 9), a fim de construir o outro livre de estigmas de quaisquer natureza. Esse processo inclui a educação docente contra a barbárie, mas que requerem políticas públicas consistentes e que contemplem todo o território nacional. Por fim, mas não menos importante, é preciso arqueologicamente trazer à superfície todos os discursos desumanizadores, que barbarizam as relações sociais no rizoma e que se tornam terrenos férteis para o surgimento de outros nazismos (Adorno, 1995).

concluamos com a *bignoniaceae tabebuia*

Convidamos nosso leitor a refletir no que ensaiamos neste texto. Gostaríamos que esse fosse um texto desnecessário ou que usássemos o conceito de rizoma em Deleuze e Guattari (1995) abordando outro tema mais ameno. Contudo, estamos felizes em poder compartilhar com nosso leitor nossas impressões sobre um assunto que nos é tão caro, a saber, o racismo. Também desejamos que, ao escutinar nosso texto (Foucault, 1969) qual leitor, possamos estabelecer um diálogo, mesmo a distância, que nos faça refletir e pensar em roteiros sociais mais aprazíveis já que todos somos parte de um rizoma. Como a *bignoniaceae tabebuia*, que possamos sempre florescer e aromatizar o nosso entorno e o de outros!

*Agora é para fechar mesmo...
mas também para refletir*



referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*, (W. L. Maar, Trad.). Editora Paz e Terra.
- Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Editora Letramento.
- Arendt, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. Harcourt, Brace and Co.
- Bagno, M. (2008). *O racismo linguístico no Brasil*. Portal [Geledés](#).
- Borges de Meneses, R. D. (2013). A desconstrução em Jacques Derrida: O que é e o que não é pela estratégia. *Universitas Philosophica*, 30(60), 177-204.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- Buck-Morss, S. (2018). *O presente do passado*, (A. L. Andrade, & A. Varandas, Trad.). Cultura e Barbárie.
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. Éditions Présence Africaine.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. Imago.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Rizoma. In G. Deleuze, & F. Guattari. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, (A. Guerra Neto & C. P. Costa, Trad.).(pp. 2-18). Editora 34.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Éditions Minuit.
- van Dijk, T. (2008). *Racismo e discurso na América Latina*. Editora Contexto.
- Fanon, F. (1961). *Les Damnés de la Terre*. Éditions Maspéro.
- Fanon, F. (2008). *Pele, máscaras brancas*, (R. Silveira, Trad.). EdUFBA.
- Ferreira, A. J. (2004). *Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian schools: A study of EFL teachers*, (PhD Thesis). University of London.
- Ferreira, A. J. (2012). Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: Imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trab. Ling. Aplic.*, 51(1), 193-215.
- Ferreira, A. J. (2014). Critical race theory and critical race literacy: Narratives and counter narratives of language teaches. *Revista da ABPN*, 6(3), 236-26.
- Fernandes, F. (1965). *A integração do negro na sociedade de classes*. Editora Nacional.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard.
- Freire, M. S. L. (2020). Do silenciamento ao (re)conhecimento: quando a fala se transborda na escrita. *Cadernos de Campo*, 29(1), 268-277, doi [10.11606/issn.2316-9133](#).
- Freyre, G. (1933). *Casa-Grande & Senzala*. Editora Maia & Schmidt.
- Galilei, G. (1632). *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*. Gio. Battista Landini.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 24-49.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade*, (M. B. Cipolla, Trad.). Editora Martins Fontes.
- Kilomba, G., & Escórcio, S. (2017). Grada Kilomba. *Contemporânea*, 12(5).
- Kilomba, G. (2018). *Desobediências poéticas e a urgência da descolonização do pensamento*. SP-Arte.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*, (J. Oliveira, Trad.). Editora Cobogó.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Éditions du Seuil.
- Lafuente, A., & Alonso, A. (2011). *Ciencia expandida, naturaleza común y saber profano*. Ediciones UNQ.
- Lafuente, A., Alonso, A., & Rodríguez, J. (2013). *¡Todos sabios! Ciencia ciudadana y conocimiento expandido*. Ediciones Cátedra.
- Lucchesi, D., Baxter, A., & Ribeiro, I. (Orgs.), (2009). *O português afro-brasileiro*. EDUFBA.

- Machado, R. C. M., & Soares, I. B. (2021). Por um ensino decolonial de literatura. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, 21(3), 981-1005, doi [10.1590/1984-6398202116960](https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960).
- Marasciulo, M. (2020). *Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos*. *Revista Galileu*, on-line.
- Martins, I. F. (2020). *Covid-19 nos presídios: Um estudo sobre os efeitos da pandemia conjuntamente a necropolítica no cárcere brasileiro*, (Trabalho de Conclusão de Curso). Univ. Federal de Uberlândia.
- Melo, L. A. N., Mira, A. P. V. J (2021). O pretuguês em sala de aula: Racismo linguístico e as práticas pedagógicas da(o) docente de Língua Portuguesa. *Revista Inter•Ação*, 46(3), 1395-1412, doi [10.5216/ia.v46i3.67796](https://doi.org/10.5216/ia.v46i3.67796).
- Morus, T. (1516). *Utopia*. Edições Ridendo Castigat Mores e Cultvox.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Editora Vozes.
- Nascimento, G. (2019). *Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Editorial Letramento.
- Rosenstiehl, P., & Petitot, J. (1974). Automate asocial et systèmes acentrés. *Communications*, 22, 45-62.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santiago, T. (2021). *Negros morreram quase duas vezes mais de Covid- 19 do que brancos no Itaim Bibi*. *G1 SP*, on-line.
- Sardinha, L. S., Botelho, P. S., & Carvalho, M. W. V. (2020). Desigualdades raciais em tempos de pandemia na cidade do Rio de Janeiro: Reflexões a partir de 1918 e 2020. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 72(2), 8-24, doi [10.36482/1809-5267](https://doi.org/10.36482/1809-5267).
- Saussure, F. (2021). *Curso de linguística geral*, (M. Bagno, Trad.). Parábola Editorial
- Sayad, A. (1979). Qu'est-ce qu'un immigré ?, *Peuples méditerranéens*, 7, 3-23.
- Schwarcz, L. K. M. (1993). *O espetáculo das raças*. Companhia das Letras.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: Vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Edições Graal.

recebido em 30/11/2021

aceito em 31/12/2021

a panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil

¹ Juliana R. A. T.,  ² Helena V. S.,  ³ Mariana G.S. 

¹ londrina state university

² federal university of pelotas

³ londrina state university

* e-mail de contato principal: mariseccato@gmail.com

abstract

despite not being compulsory, mainly in Brazilian public schools, the offering of an additional language/foreign language (AL/FL), especially English to Young and Very Young Learners (EYL) has gained prominence over the years. Inscribed in the Applied Linguistics field, the aim of this study is to provide a tentative research panorama on the teaching of AL/FL to Young and very Young Learners. For that, we present the location of the universities, the context of the research and their research methods carried out by means of master's dissertations and PhD theses presented during the period of 1987 through 2021. Our focus is on the author's motivation for developing the research on the theme. The results indicate that the great majority of the studies were developed by teachers who are teaching AL/FL to children in the early years of schooling and investigated researchers' own practice, being developed for the purpose of undertaking a master's degree. That practice comprises diverse contexts of research and a variety of ages and groups which were either investigated or took part in the master's and PhD studies.

keywords: early childhood education; language teaching; practices.

como citar este artigo

Tonelli, J. R. A., Selbach, H. V., & Seccato, M. G. (2022). A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 34-46, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2051>

introduction

So, like many other SLA researchers, my initial interest in L2 acquisition was rooted in my practical concern to make language teaching effective and this is where I still am now (Ellis, 2021, p. 190).

There has been a rapid global expansion of English teaching in the early grades in public schools (Sayer, 2019). In Brazil, this phenomenon can be seen in the teaching of additional/foreign languages (AL/FL¹³) - mainly English - which has been widely studied and discussed in the Applied Linguistics field (Tonelli & Padua, 2017). Language teacher education deals with a variety of settings, such as early childhood education, assessment, and teaching methodologies, which are just a few examples of the complexities addressed by the field. Sayer (2019) notes that, as complicated and expensive as it may be, the introduction of a large-scale AL/FL in public education, particularly in the so-called developing countries, and its shift from exclusively private to public education is linked to the misleading idea that acquiring English during childhood promotes personal, social, and economic development in the future. One of the results of this movement is the increasing interest in the field with special focus on studies carried out by preschool and elementary school I¹⁴ English teachers who end up taking over classes with little or no preparation (Tonelli, 2005).

In this article, we present a panorama of master's theses and PhD dissertations published during the period between 1987 and 2021 on AL/FL teaching to children in order to contribute to the current debate on the theme. In order to answer the question:

what is the research panorama on AL/FL teaching to children in Brazil, we adopted a quali/quantitative approach. The quantitative approach provides a broad view of the panorama in terms of location of postgraduate programs, context of research, research methods and the role of the researcher in the teaching context under analysis.

Taking into account the studies developed by Tonelli and Padua (2017) and Lima and Neto (2021), who provided a broader spectrum on the theme, our main focus in this paper is to discuss the researcher's (author of the thesis or dissertation) motivation for carrying out the investigation. That analysis is supported by the qualitative approach.

This paper is organized in five main sections. After this Introduction, we provide a literature review on AL/FL teaching to young learners worldwide, describing the conceptual framework adopted. In the method section, we present the research procedures. The following section is dedicated to a discussion of the findings and data. In the last section, we offer some conclusions.

literature review

In this section we present the theoretical framework concerning AL/FL teaching to Young Learners. The section covers representative studies in the field and also provides some exemplars¹⁵ from master's dissertations and PhD theses along with the theory. In the following section, we present an overview of the studies developed worldwide with special focus on Brazilian research.

*additional/foreign language teaching
to young learners in Brazil: a panorama*

In Brazil, AL/FL teaching is only compulsory from the Elementary School II on (BRASIL, 2018). This means that in the early

¹³ For the purposes of this article, we will not discuss the different assumptions underlying the concepts of additional and foreign language. Although we are aware of the debate around this matter, it was not considered during data generation or the discussion.

¹⁴ We will consider the following terms in English as correspondent to Brazilian school system: Early Childhood Education (Educação Infantil, from 0 to 6 years old), Preschool (Pré-escola), Elementary School I (Ensino Fundamental I, comprising 1st to 5th years of schooling), Elementary School II (Elementary School II, similar to middle school or junior high, comprising 6th to 9th years of schooling), and High School (Ensino Médio comprising 10th to 12th years of schooling).

¹⁵ All the excerpts were translated by the authors of this paper.

childhood education and preschool years (students aging zero to six) and at Elementary School I, the offering of any AL/FL depends, exclusively, on local initiatives which are mostly originated in private schools (regular and/or language institutes) although there are also initiatives within municipalities which, in accordance with Sayer (2019), depicts the rapid growth of AL/FL for young learners within public education. Despite not being mandatory in the public school system, it has been increasingly introduced at early stages by private schools or municipalities (Enever, 2012; Tanaca, 2017; Sayer, 2019).

Antonini (2009) and Andrade (2011) indicate that their motivation for undertaking their graduate studies on the subject was related to their concern regarding this trend

This study was motivated by the significant number of regular private and municipal public schools that have included FL (English) classes in the curriculum of the early elementary grades [...] (p. 4). [...] This study, therefore, intends to address my own personal and professional concern¹⁶ [...]. Having worked in the context of Foreign Language teaching for Children for a few years, I have noticed that, sometimes, there was a mismatch between what I was teaching and how I did it and what and how the student expected to learn (Antonini, 2009, p. 5).

The motivation for this study came from my experience as coordinator of a Language Center (Outreach Project of a Public University of the State of Goiás). [...] I observed the growing demand from the local society for teaching English to children, to the point that we had to implement the course due to the great demand. In addition, my motivation was driven by the complaints of the students of the Portuguese/English Language Program at the same Institution regarding the fact that they had to act as FL teachers in the early elementary grades in the Municipal Education Network, without having academic training for that (these same students were hired via public selection process to teach in the context described above, even without having

finished their degree, such was/is the market's need) (Andrade, 2011, p. 19).

Approved in December of 2017, the "New Basic National Curriculum Framework" (BNCC) (Brasil, 2018) considers English Language teaching compulsory for Elementary II schools from 2019 on, and, despite the great expectation that it would be extended to the Early Childhood Education, there is no mention of the setting of AL/FL to Young Learners¹⁷ (Tonelli & Avila, 2020). Seccato (2016, p. 14) mentions this when she presents her reasons to investigate the theme:

I use my voice as a researcher, linked to my professional experience. As a foreign language teacher at all stages of schooling, I often wondered about the absence of curricular guidelines regarding English teaching in elementary school I.

Not only in the Brazilian context but also in the international scenario (Miller *et al.*, 2019), teacher education and AL/FL teaching to children has gained prominence at important Applied Linguistics events (such as the 'Conference of Brazilian Applied Linguistics(CBLA)', 'Association Internationale de Linguistique Appliquée or International Association of Applied Linguistics (AILA)', 'Encontro de Professores de Inglês para Crianças' (EPIC) as well as in specialized publications (Kawachi-Furlan; Lima, 2019; Freitas *et al.*, 2020, for example), which has been provoking important discussions and supporting relevant projects and studies developed by researchers in the field. One example can be found in the words of Pinto (2015, p. 12-13), who states that

[...] under the supervision/mentoring of the professor, I immersed myself in studies that would form the basis of the monograph a year later. [...]. It was from this need to go deeper in the subject that I decided to develop a master's thesis in this domain, to better understand the process of FL learning by children, as well as to reflect on its implications for teaching, which could, from my point of view, help teachers who are in the same situation as me.

¹⁶ Throughout the article, the emphasis in the quotes were added by the authors of this work.

¹⁷ "Young Learners" are defined between 7–12 years old, while the "Very Young Learners" are defined as under 7 years of age.

In this context, it is appropriate to discuss the necessary changes and/or re-signification of teacher education which demands from universities new ways of educating teachers especially in terms of formative practices developed in Applied Linguistics, as discussed by Archanjo (2011) and Júnior (2019).

One of the theses identified and analyzed was published by Linguevis (2007) who discusses the role of English teaching during preschool. The author invites us to reflect upon the importance of maintaining a constant reflective posture in the classroom with children. When presenting her personal reasons to develop the study she explains that

[...] my interest in the subject is justified, because when thinking about my teaching practice, as well as the practice of the teachers I worked with during my professional life, I realized how fundamental it is to rethink what happens in the classroom in a reflective process regarding factors that may be involved in language teaching and learning - especially if carried out in the momentous and decisive stage of Early Childhood Education: the gateway to the school universe (Linguevis, 2007, p. 4).

Similarly to Tonelli and Padua (2017), Lima and Neto (2021) concluded in their cartography that the great majority of the studies developed between 1987 and 2019 in Brazil indicate the attempt to understand the formative path of early childhood English teachers as well as their professional experiences in the field. Badiozaman (2016, p. 58) maintains that "[...] an English language teacher's trajectory includes a combination of personal, professional and contextual matters".

Paltridge (2014) discusses the notion that what motivates applied linguistics research usually lies within the authors' own difficulties on a certain subject matter. Based on this assumption, the author affirms that "insider stories, then, can provide us with valuable insights into why applied linguistics researchers undertake the work that they do" (p. 99). This was also identified in some Brazilian studies concerning professional

practice in teaching to Young Learners, as exemplified in the following examples:

The reasons for this theme are mixed with my own professional trajectory, because it is the sum of my concerns throughout my journey as a teacher that my journey as a researcher begins. [...] I shared a classroom with children for the first time early in my life as an educator. [...] The fact that I had never taught children was irrelevant to the school's principal (Linguevis, 2007, p. 5).

[...] the problems that have most strongly impelled me to research come mainly from my professional context, whose basis, for more than twenty years, has been language teaching and learning in various fields and teacher education (Rocha, 2010, p. 2).

The concerns that led to the elaboration of this study came from my professional experiences both in bilingual teaching, in regular schools and in private teaching situations for second language learning in which I adopt the modality of workshops with games (Lopes, 2012, p. 12).

Taking all these elements into account, in order to provide and discuss a snapshot of the research developed in Brazil on AL/FL teaching to children, in the next two sections we provide an analysis of the subject matter of master's theses and PhD dissertations presented during a period of 21 years, from 1987¹⁸ through 2021. The period investigated in this article corresponds to an important part of the studies identified in Brazil.

The reports provide visibility to a certain field of knowledge through the sharing of the scientific outcome and also to the researchers and their groups who are part of the research team. These practices comprise the grounds of legitimate fields, bringing together forces that represent scientific knowledge in its socio and political dimensions.

methodology

In this section, we describe the methodological process, which involved three main phases. The first comprised the search for master's theses and PhD dissertations in

¹⁸ It is important to highlight that the first study identified through the mapping was published in 1987.

the database provided by the research group FELICE¹⁹. The second phase included the mapping of those genres under the theme "AL/FL Teaching to Young Learners".

The third phase entailed the data analysis in terms of 1) location of the postgraduate programs, 2) context of the research, 3) research methods, 4) the role of the researcher in the teaching context under analysis and 5) the researcher's motivation for the investigation. In order to do that, the introduction and methodology sections of the master's theses and PhD dissertations were read in full.

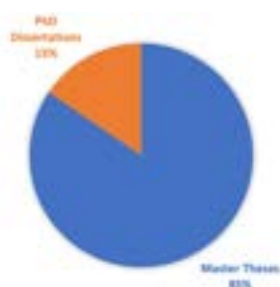
results and discussion

In order to present the panorama of studies carried out in the field, we present 1) the number of publications identified in the Research Group mapping 2) the location of the postgraduate programs where the studies were developed and 3) the detailed contexts of the studies, including research settings, ages and groups investigated, methods of research, and authors' motivations for undertaking their work on teaching AL/FL to Young Learners.

publications

The theme of AL/FL teaching to Young Learners resulted in 71 works²⁰ published during the period from 1987 to 2021. Chart 1 presents the quantitative results.

Chart 1: Number of publications



Source: The authors

The chart shows that the great majority of the studies were developed for the purpose of undertaking a master's degree. There were a total of 60 master's theses (corresponding to 85% of the works) and only 11 PhD dissertations (representing 15% of the research). The theme AL/FL Teaching to Young Learners does not seem to be pursued in more advanced research programs, as shown by the amount of PhD dissertations.

We estimate that this scenario may be due to the fact that in the early stage of their career, English teachers feel the urge to understand their own practice because the necessary education/training is not provided in the majority of Brazilian undergraduate courses. This panorama can be found, for example, in the research carried out by Galvão (2022), which presents the number of Federal Brazilian Universities that offer such courses in their undergraduate programs. The author maintains that few programs offering pre-service education seems to negatively impact the English teaching practices since the undergraduate students give signs that they are not prepared to teach the language to very young learners. As a result, English teachers join graduate programs to research and theorize on AL/FL Teaching to Young Learners and their master's research focus is their own practice setting. The same does not happen when these researchers move on to pursue their doctoral degree. We speculate that the small proportion of PhD research on teaching AL/FL to Young Learners may be associated with funding, graduate programs' and advisors' research interests, which may be related to higher education, their practice setting. These practices are associated with academic literacies, a field that has been expanding and is valued for enabling internationalization and participation in scientific knowledge production (Cristovão *et al*, 2021, p. 380).

In the next section, the 71 identified studies are presented according to their date of publication.

¹⁹ Available at <https://feliceuel.wordpress.com/>. The group maps master's and PhD theses published in Brazil regarding four main themes: 1) Additional/Foreign Language Teaching to Young Learners, 2) Teacher Education for Teaching Foreign/Additional Language for Young Learners, 3) Assessment of Additional/Foreign Language Teaching to Young Learners and 4) Bilingualism.

²⁰ Four works were not available online and one was a monograph. Those five works were discarded from the corpus.

publications over the years

Over the years, there has been an increase in the number of publications, especially in the years 2014 and 2016 as shown in Chart 2.

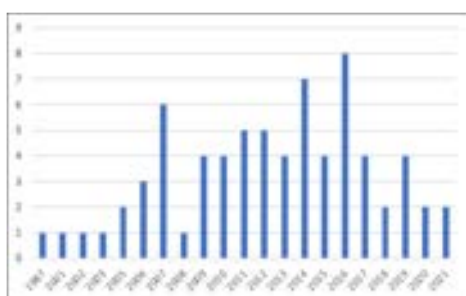


Chart 2: Publications over the years

Source: The authors

There were a total of 71 publications during the researched period, with a greater concentration of publications in the years 2007, 2011, 2012, 2014 and 2016. In 2007, there were six works; in 2011 and 2012, five each year; in 2014 there were six publications and in 2016, seven. This significant growth seems to indicate that the interest on the theme has gained prominence over the years. As we discuss further in the paper, the reason and motivation for the research seems to be closely related to the professional practice of the authors in the field. Due to the lack of specific teacher education for teaching AL/FL to Young Learners, it is possible to infer, based on the theoretical framework, that research has been a way for FL/AL teachers to develop professionally.

In the next section we present the main locations where the studies were developed.

location

In this section we present the main Brazilian locations of the graduate programs where master's and PhD studies were developed on the subject.

North	Northeast (06)	Midwest (08)	South (27)	Southeast (30)
	<p>Alagoas UFAL (1 master's thesis)</p> <p>Bahia UESB (1 master's thesis)</p> <p>UFBA (1 PhD dissertation)</p> <p>UFOB (1 PhD dissertation)</p> <p>Pernambuco UFRPE (1 master's thesis)</p> <p>Sergipe UFS (1 master's thesis)</p>	<p>Mato Grosso UFMT (2 master's theses)</p> <p>UNEMAT (1 master's thesis)</p> <p>Goiás UFG (2 master's theses)</p> <p>Distrito Federal UnB (3 master's theses)</p>	<p>Paraná UFPR (3 master's theses)</p> <p>UEL (1 PhD dissertation; 10 master's theses)</p> <p>UNIOESTE (1 master's thesis)</p> <p>UTFPR (1 master's thesis)</p> <p>UNICENTRO (1 master's thesis)</p> <p>Rio Grande do Sul UFRGS (1 PhD dissertation; 5 master's theses)</p> <p>Santa Catarina UFSC (4 master's theses)</p>	<p>São Paulo UNICAMP (3 PhD dissertations; 4 master's theses)</p> <p>PUC-SP (1 PhD dissertation; 6 master's theses)</p> <p>UFSCAR (1 master's thesis)</p> <p>USP (3 PhD dissertations; 5 master's theses)</p> <p>UNESP (2 master's theses)</p> <p>Minas Gerais UFMG (3 master's theses)</p> <p>Rio de Janeiro UERJ (1 master's thesis)</p> <p>UFF (1 master's thesis)</p>

Chart 3: Publications by location

Source: The authors

In chart 3, we present the number of studies carried out in each Brazilian region (North, Northeast, Midwest, South and Southeast) as a way of contextualizing the AL/FL for young learner research scenario in the country. By mapping the location and works published in Brazilian graduate programs, we aim to provide an overview of the knowledge production by region.

As shown in chart 3, the great majority of the studies are in the Southeast and South regions: 57 out of 71. The Midwest and

Northeast account for 20% of the research in the field. We did not identify publications on AL/FL for young learners in the North region through the mapping carried out by the Research Group FELICE during the analyzed period. Although it would be necessary to identify the numbers of graduate programs in each region in order to deepen the discussion, we consider that this snapshot allows us to postulate that the Southeast and South regions have a larger number of schools offering AL/FL to Young Learners. Hence, the chances to have a greater number of people willing to study the theme is higher. This claim is also supported by the data on the reasons that master's and doctoral students develop their investigations in the field, as we will discuss below. The next section presents the contexts of those investigations.

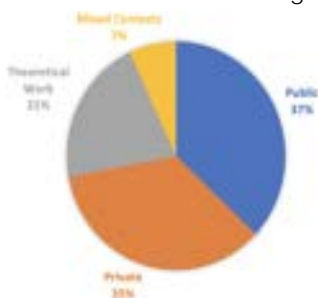
context of research

In order to provide a more nuanced picture of the research panorama of AL/FL teaching to Young Learners, we provide an analysis of the contexts of the investigations. The analysis consisted of surveying the research settings, students' age and groups, methodological approaches as well as authors' motivation for undertaking the research.

Research settings

The master's theses and PhD dissertations comprise diverse contexts of research as indicated in chart 4.

Chart 4: Research settings



Source: The authors

The chart shows a balance between the public and private research settings as the

number of studies carried out in each context is similar, being 37% and 35% respectively.

Of the 71 works on AL/FL teaching to children, 26 were developed in public institutions. Twenty-three were carried out in public elementary schools, one in a public nursery, one in a social project and one in a public preschool.

Private contexts (a total of 10) represented 35% of the total number of studies. Six were carried out in international elementary schools; four in preschools; one in a nursery and one in a private English class context.

Mixed contexts represent 7% of the studies. Five works collected and analyzed data from both private and public institutions. In all these cases, the data from the different contexts were thoroughly compared and analyzed.

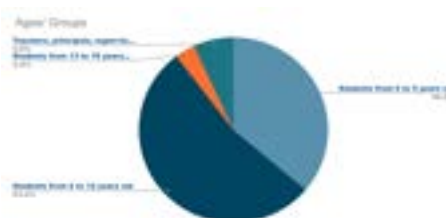
Fifteen of the studies (21%) were theoretical investigations. These covered different topics: two of them dealt with analysis of English Teaching Materials; five with English Teaching Guidelines and two with legislation on English teaching for children. There was also one work on each of the following topics: analysis of private language schools' advertisements; analysis of poems in English teaching textbooks; English learning website analysis, development of guidelines.

Another relevant aspect is the students' ages and the professional groups involved in the studies. These data are presented in the following section.

Age and groups

Similar to the contexts of research in Chart 4, Chart 5 also shows that a variety of ages and groups were investigated or took part in master's theses and PhD dissertations.

Chart 5: Ages and groups



Source: the authors

The research participants in the master's theses and PhD dissertations were classified according to their age groups. It is important to mention that some research was theoretical and therefore did not have participants.

Most participants²¹ (31) were children from 6 to 12 years old, showing that the majority of the research on teaching AL/FL to young learners (53.45%) considered children in Elementary School I in Brazil. Another substantial group (21 studies, corresponding to 36.2%) investigated preschool children.

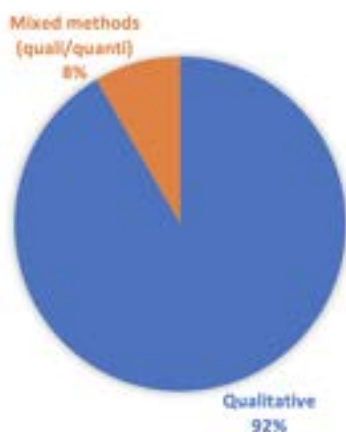
Four works (6.9% of the total) had adult participants, including teachers, principals or supervisors. These studies demonstrated the professionals' positions and point of view about teaching AL/FL to young learners. Finally, two works (3.4%) focused on students from 13 to 18 years old, in Elementary School II in Brazil.

The methodological procedures are presented in the next topic.

Methods

The methodological approaches of master's theses and PhD dissertations are presented in Chart 6.

Chart 6: Methods of research



Source: The authors

The qualitative approach is the main option used by researchers who investigate AL/FL teaching to children. It comprises 65 investigations, representing 91.5% of the

studies. In the works analyzed, solely quantitative research was not identified. On the other hand, there were six studies using both quantitative and qualitative approaches. In order to categorize the data of those mixed method studies, it was necessary to quantify the data in a first step and then, the data were organized and analyzed using qualitative approaches. For instance, data composed of activities were organized and translated. They were then reviewed and analyzed according to their contexts and participants.

The high proportion of qualitative research might be explained by the fact that the studies are focused on teachers' motivations, configuring descriptions of participants' feelings, opinions, experiences and interpretation of the meanings of their actions.

Denzin and Lincoln (2002), for example, mentioned that qualitative research is an interdisciplinary field which encompasses a wider range of epistemological viewpoints, research methods, and interpretive techniques for understanding human experiences. Qualitative research allows the researchers to discover the participants' inner experience and to figure out how meanings are shaped through and in culture (Corbin & Strauss, 2008).

Qualitative research methods such as participant-observation, unstructured interviews, direct observation, and describing records are most commonly used for generating data. During data generation, researchers interact directly with the participants. Consequently, data generation is subjective and detailed (Cohen, Manion & Morrison, 2011). As a result, complex issues may be understood and contextualized.

Taking into account that the great majority of the research developed in Brazil on AL/FL Teaching to Young Learners is qualitative, we aimed to understand the motivation behind the studies. Therefore, the next section is dedicated to the discussion of the reasons the authors pursued the topic.

Motivation

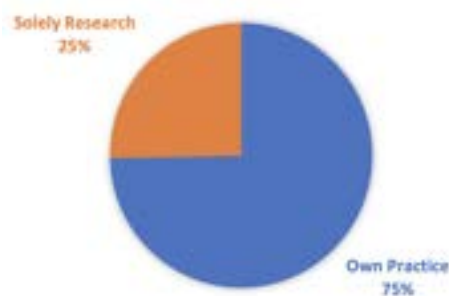
In this section we discuss the researchers' motivation for developing their

²¹ It is important to mention that some research was theoretical and therefore did not have participants.

master's theses and PhD dissertations on teaching AL/FL to Young Learners.

In order to map their motivations, we read the Introduction section, looking for the author's motivation. In research of this nature, we would expect the author to justify the research motivation in that section of the thesis. We then classified those excerpts as 1) "Own Practice", when researchers expressed that they were motivated by their own professional practice or 2) "Solely Research", when researchers mentioned that their motivation was related to developing research and/or didn't mention their professional practice. After that, for each of the 16 years, we excluded the years in which there was only one study. For the other years, we selected one study per year, basing our selection on the study that most clearly demonstrated the researcher's motivation in order to compose the panorama of researchers' motivation. Chart 7 presents the motivation in terms of those two classifications.

Chart 7: Motivation for research



Source: the authors

The vast majority of the studies (53) investigated the researchers' own practice, which represents 75% of the research in the field. Eighteen researchers opted to investigate the practice of another teacher and/or develop theoretical work, corresponding to 25% of the investigations.

When it comes to understanding the motives pointed out by the researchers in AL/FL teaching to young learners, it is possible to affirm that the great majority of them, especially when writing their master's theses, were investigating their own practices. Going

back to Paltridge's considerations (2014) about the value of knowing the reasons that lead to study certain topics, this finding suggests that the motivation for developing these studies arose due to the lack of teacher education in the field in the area.

In order to illustrate the researchers' motivations²², we provide five exemplars from the corpus. The selected excerpts are the most representative from the corpus as they concern the roles of professors, project coordinators, teachers, teacher assistants and research group participants and their motivations for undertaking research on teaching AL/FL to Young Learners.

One researcher, who is also a professor of the internship course at a university, points out that the theme of AL/FL teaching to children is not contemplated in the Language Studies program curriculum, despite the fact that it is an important professional scenario and a career opportunity for students outside the university. Her motivation for developing the research on the theme is related to the experience of witnessing student anxiety arising from not having a subject dedicated to the discussion on how to teach FL to children:

[...] I work as an English teacher and I teach the subject Supervised Curricular Internship [...]. Although undergrads should only carry out an internship in the 5th to 8th grades of Elementary School and High School, after training, they may also teach young learners and early grades, as the municipality offers English for these grades. This fact has caused anxiety in Language students and reflection on the part of pre-service teachers, since the theme "how to teach FL to children" is not part of the curriculum in the language studies program (Santos, 2005, p. 68-69).

From a project coordinator's point of view, the motivation for the research came from the desire to contribute to the field - especially to public education - by taking up the challenge of implementing meaningful language teaching for children:

²² We present these examples from the corpus due to the fact that the focus of the present work is to create a research panorama of teaching AL/FL to Young and very Young Learners in Brazil and not to develop a linguistic analysis of the theses.

This research originated from my inquiries, as co-coordinator of FLP [Foreign Languages Project]. [...] The myth that “you cannot learn English in public schools” (Moita Lopes, 1996), which I also extend to the vast majority of private elementary and high schools, seemed to me to be very present in the scenario of FLP. [...] As a professional working in this context, the challenging task of finding ways to implement the teaching of FL for young learners became essential for me, aiming to show that the opposite is possible and true. [...] this research highlights my personal and professional needs and desires, with regard to the search for a more meaningful language teaching for children from 1st to 4th grades (Rocha, 2006, p. 22-23).

The perspective of an in-service teacher in 2013 shows anxiety, a feeling identified in pre-service teachers by Santos (2005), as one of the reasons for researching the theme of AL/FL teaching to children. The researcher poses her practice - English teaching to children - as a challenge which is situated and guided by praxis:

I developed this research [...] as a way of dealing with my anxieties in the face of a new professional challenge - teaching English to children, using theory to improve my teaching practice, that is, at the same time that I observed, analyzed, intervened and reflected in/about my classroom, I was looking for explanations and answers to the questions that were emerging in the research field. [...] I also realized that theory supported me to go a little further and find my own explanations based on the singularities of my context (Silva, 2013, p. 12-13).

The teacher, who has worked as a teacher assistant, emphasizes that the internship in the field of AL/FL teaching to children was fundamental to her research on the theme. Coutinho (2017) mentions the motivation reported by Santos (2005), which is the absence of opportunities for training and discussion on the theme during the undergraduate language studies program:

The teacher and author of this study [...] has been working [...] for 2 years as an intern (teacher assistant) and 2 years as a teacher. The internship period [...] was crucial to learn how to teach FL to Children, as the teacher-researcher was able to work together (as an assistant) with more experienced teachers. The internship in this segment was important, since the language studies program does not offer it.

Our study investigated the children's learning process, FL teaching to children and the criteria that should be followed in planning for this context, enabling improvements in the practice as FL teachers (Coutinho, 2017, p. 32-34).

The research group participant mentions the importance of researching the theme of AL/FL teaching to children with a group as well as working as an AL/FL teacher to children. The combination of these two activities led to new professional and academic directions:

[...] when I joined the specialization in EFL at UESB and had the opportunity to get to know the research up close through Professor Joceli's proposal, I felt honored to receive her invitation to be part of the official group of the Nursery Project [Projeto Creche], implemented after the end of specialization. In the same year, I received a job offer to start working with children in a language course. By accepting both proposals, the opening and beginning of a new path in my teaching and academic life was inaugurated (Cruz, 2019, p. 69).

In order to complement the discussion on authors' motivations, we examined the C.V. of the 54 master's theses²³ authors to verify whether they continued to pursue their research on AL/FL teaching to young learners in their PhD dissertations. Based on the information available on the authors' C.V. webpages (CNPq Lattes Platform), only five of them (corresponding to 9% of the authors) continued investigating the theme in their PhD dissertations. Thirteen authors (24%) changed

²³ The corpus of master's theses is composed of 60 theses, but only 54 were considered because we couldn't locate the C.V. of four researchers.

their research theme during their PhD program²⁴. Thirty-six researchers (67% of the total) did not pursue a PhD. We speculate that this is due to the fact that the authors examined their own practice during their master's and, after finishing their studies, returned to their workplaces. Once the master's period, motivated by the challenges and puzzles the authors encountered in their classrooms, were completed and provided the answers the authors were looking for, it was time to fully dedicate themselves to their classroom.

Another aspect that we consider relevant is that when pursuing a doctoral study, the researchers are possibly no longer directly involved in the theme since their professional reality may take new directions, leading them to investigate different contexts or take different roles within the professional setting. Such assumptions lead us to reflect upon the lack of teacher educators dedicated to investigating this field of knowledge at higher education institutions. Although, based on the findings, we cannot come to a certain conclusion, we consider it possible to problematize the fact that in financial terms, in Brazil, the great majority of pre-primary or primary teachers are not compensated if they hold a PhD degree²⁵. Hence, it seems that few of them choose to continue their studies unless they aim for a position as professors at a university.

final remarks

In this work, we provide a research panorama on AL/FL teaching to children in Brazil through the analysis of master's theses and PhD dissertations published during the period from 1987 to 2021. We adopted a quali/quantitative approach. The quantitative approach provided a broad view of the panorama in terms of location of postgraduate programs, context of research, research

methods and the role of the researcher in the teaching context under analysis. Our main goal was to discuss and investigate the researcher's (author of the thesis or dissertation) motivation for carrying out the study on the theme, an analysis supported by the qualitative approach.

The findings expose a Brazilian context of AL/FL teaching to children. The substantial number of master's theses compared to PhD dissertations elucidate teachers' need to improve their knowledge and rethink their practice to work with very young learners after their undergraduate program. This demonstrates the importance of adding a branch related to this perspective in these programs.

With regard to the publications on the theme over the years, the increasing number of research studies from 1987 to 2021 is evident, which shows a remarkable expansion and attention to the topic in Brazil. The Southeast and South regions had the greatest number of graduate programs offering the possibility of research on AL/FL to young learners, thus possibly a greater number of people studying the theme.

Concerning the context of the research, there was a variety of settings, such as private, public and mixed contexts and theoretical studies, as well as a balanced concern between public and private contexts. In relation to the participants, more than 50% were students from 6 to 12 years old, showing a focus on elementary school I education in Brazil. The majority of the investigations were supported by the qualitative approaches, which can be observed and analyzed according to the different contexts and respecting the different subjects involved.

The researchers' motivation was the focus and the most relevant data in this study. We were able to identify some issues related to teachers' needs, their practice and their perceptions about their educational process

²⁴ It was not possible to confirm whether two researchers continued researching AL/FL teaching to young learners in their PhD studies. Data from these two C.V.s were not included in this result.

²⁵ The salary table for salary progressions of teachers in the state of São Paulo is an interesting reference, since the state offers among the highest wages paid. The career plan of the São Paulo government is composed of levels (in Roman numerals, in the columns of the table) and bands (in Arabic numerals, in the lines). To receive a 10.5% increase at each level, teachers must be among the 20% approved by the Merit Test, among other goals. To earn 5% between tracks, academic titles (such as a specialization course) are required. In both levels and tracks, it is necessary to wait for a period to be promoted. Leaving the first level and tier, the salary can increase by 183%, but 45% of teachers are focused on this initial salary value. The last stage is 4-IV, with only 0.009% of the total of 130 thousand professors. Available at <https://infogram.com/piso-salarial-dos-docentes-de-sao-paulo-1gk8pdl9r8ygmq0>

and professional practice. Firstly, the great majority of researchers analyzed their own practice. It is clear that teachers' motivations for undertaking the research were driven by the need to rethink their practice through theories, but at the same time to understand theories through their practice. The perspective or commitment to acting by praxis is elucidated in the excerpts which showed teachers', coordinators' and supervisors' motivations for teaching AL/FL to children. In the reports, topics such as anxiety, needs, desires, challenges, relations between work and academic life came out. There was an apparent concern with the combination of research and practice. Despite this fact, there was a pattern for most of the researchers who went on to pursue doctoral degrees to not continue in the same area of study.

This panorama is also a reflection of the financial reality of teachers in Brazil. Preschool or elementary school I teachers who hold PhD degrees are not compensated. Hence, educators who obtain a PhD may be more likely to seek work as university professors.

It is pertinent to reflect on the possibilities to rethink undergraduate curricula in order to include AL/FL teaching to children subject material. This would allow teachers to make connections between their practice and theories which allow them to understand their contexts.

Finally, it is important to develop critical practices for language education in the field of Applied Linguistics, including beneficial interventions in society or in the ways in which teachers who act in this field are recognized and compensated.

references



- Andrade, M. E. S. F. (2011). *Muito Além da Ribalta: Crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre processo de ensino-aprendizagem de inglês crianças*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Brasília.
- Antonini, A. F. (2009). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do EF*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Estadual de Campinas.
- Archanjo, R. (2011). Linguística Aplicada: Uma identidade construída nos CBLA. *Rev. Bras. Ling. Aplic.*, 11(3), 609-632, doi [10.1590/S1984-63982011000300002](https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300002)
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*, basenacionalcomum.mec.gov.br
- Radiozaman, I. F. B. A. (2016). Managing context and complexities: My career trajectory of teaching English as a second language in Malaysia. In P. Haworth, & C. Craig (Eds.), *The career trajectories of English language teachers*, (pp. 49-60). Symposium Books.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge, doi [10.4324/9780203720967](https://doi.org/10.4324/9780203720967)
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). SAGE Publications, Inc., doi [10.4135/9781452230153](https://doi.org/10.4135/9781452230153)
- Coutinho, J. V. (2017). *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Estado do Rio de Janeiro.
- Cristovão, V. L. L., Vignoli, J. S., Ferrarini-Bigareli, M. A., & Retorta, M. S. (2021). Integrated laboratory of scientific-academic literacies: Facing challenges in language education. *Letras*, 2020(3), 379–400, doi [10.5902/2176148553338](https://doi.org/10.5902/2176148553338)
- Cruz, S. L. (2019). *Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa crianças pequenas sob um paradigma complexo*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Estadual Sudoeste Bahia.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. SAGE Public., Inc. doi [10.4135/9781412986267](https://doi.org/10.4135/9781412986267)
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190-205, doi [10.1017/S0261444820000038](https://doi.org/10.1017/S0261444820000038)
- Enever, J. (2012). Current policy issues in early foreign language learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(3), 9–26, doi [10.26529/cepsj.345](https://doi.org/10.26529/cepsj.345)
- Freitas, C. C., Kawachi-Furlan, C. J, Brossi, G. C., & Tonelli, J. R. A (2020). Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância. *Via Litterae*, 12(2), 134-137.

- Galvão, A. S. M. (2022). *Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: Diálogos possíveis e desejáveis*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Federal do Espírito Santo.
- Júnior, S. N. S. (2019). Ensino de línguas e práticas reflexivas na perspectiva da Linguística Aplicada. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(10), 66-75.
- Kawachi-Furlan, C. J., & Lima, A. P. (2019). Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças: Revisando e construindo práxis educacionais. *PERcursos Linguísticos*, 9(23), 9-11.
- Lima, A. P., & Neto, S. S. (2021). O desenvolvimento profissional professores de língua inglesa: O que nos revela o mapeamento das dissertações e teses? In C. H. Rocha, & E. A. Basso (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: Reflexões professores e formadores*, (pp. 287-310). Pontes Ed.
- Linguevis, A. M. (2007) *Educação infantil: A porta de entrada para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica de São Paulo.
- Lopes, C. F. (2012). *Emergência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais em oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina.
- Miller, I., Cunha, M. I. A., Bezerra, I. C. R. M., Nóbrega, A. N., Ewald, C. X., & Braga, W. G. (2019). Teaching English to young learners: Some reflective voices from Latin America. In S. Garton & F. Copland (Eds.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, (pp. 508-522). Routledge, doi [10.4324/9781315623672-32](https://doi.org/10.4324/9781315623672-32)
- Paltridge, B. (2014). What motivates Applied Linguistics Research? *AILA Review*, 27, 98-104, doi [10.1075/aila.27.05pal](https://doi.org/10.1075/aila.27.05pal)
- Pinto, L. C. E. (2015). *A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: Francês em múltiplas linguagens*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Rocha, C. H. (2006). *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: Dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Rocha, C. H. (2010). *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*, [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Santos, L. I. S. (2005). *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* [Dissertação de Mestrado]. Univ. Federal Mato Grosso.
- Silva, T. A. (2013). *A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Federal de Goiás.
- Sayer, P. (2019). The hidden curriculum of work in English language education: Neoliberalism and early English programs in public schooling. *AILA Review*, 32(1), 36-63, doi [10.1075/aila.00020.say](https://doi.org/10.1075/aila.00020.say)
- Secatto, M. G. (2016). *Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental: Língua inglesa em foco*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina.
- Tanaca, J. J. C. (2017). *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*, [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Londrina.
- Tonelli, J. R. A. (2005). *Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina.
- Tonelli, J. R. A. & Avila, P. A. (2020). A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: Silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, 15(5), 243- 266, doi [10.5380/rvx.v15i5.73340](https://doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340)
- Tonelli, J. R. A., & Pádua, L. S. (2017). O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In J. R. A. Tonelli, L. S. Pádua & T. R. R. Oliveira (Orgs.). *Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil* (pp. 17-31). Appris.

recebido em 02/01/2022

aceito em 31/01/2022

fenômenos de estetização no mundo digital e a docilização de corpos tatuados

¹ Júlia C. R.,  ² Tarcísio T. S. 

¹ pontifícia universidade católica de campinas

² pontifícia universidade católica de campinas

* e-mail de contato principal: tarcisio.silva@puc-campinas.edu.br

resumo

a composição visual e estética das redes sociais indica tendências para o emprego de novas disciplinas sobre o corpo. Neste trabalho, observamos que existem nelas alguns padrões em torno de fenômenos estéticos, como o estilo aesthetic e os padrões Seapunk e Vaporwave. Dentro deles, procuramos entender como se inserem os corpos tatuados, considerando sua origem ritualística, transgressora e imersa no universo da contracultura. Para tanto, faremos um percurso no universo de imagens contemporâneas, mostrando como o corpo tatuado vem sendo docilizado pelo mercado e a comunicação de massa e como esses padrões se repetem nas redes sociais, sofrendo interferência da estética em torno delas criada.

palavras-chave: aesthetic; tatuagem; instagram; instagramismo; celebridade.

como citar este artigo

Rinaldi, J. C., & Silva, T. T. (2022). Fenômenos de estetização no mundo digital e a docilização de corpos tatuados. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 47-60, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2043>

introdução

Um tema bastante recorrente da modernidade é a midiaticização, uma discussão iniciada com a obra *A sociedade do espetáculo* de Guy Debord (1997), que propunha uma tendência à espetacularização generalizada na sociedade. Para o autor, a cultura das imagens gera mercantilização de tudo, fomentada pela indústria de consumo. Ele apontou uma tendência da minimização da importância do homem, que sugere uma degradação da importância dos seres e sua individualidade, a partir do consumo, propondo que o ter seria mais importante do que o ser. O passo seguinte seria o parecer. Nas palavras de Paula Sibília:

Por isso são tão valiosas as suas observações acerca das relações que se mercantilizam ao ser mediadas por imagens; bem como a passagem do ser para o ter, e deste último para o parecer, deslizamentos que acompanham a ascensão de um tipo de subjetividade cada vez mais espetacularizada, o triunfo de um modo de vida baseado nas aparências e a transformação de tudo em mercadorias (Sibília, 2016, p. 347).

Essa importância do parecer se destaca cada vez mais nas mídias. A publicidade vende uma estética bastante moldada e um ideal de status social passível de compra. Não se fala mais em comprar algo para ter a posse do objeto, mas para adquirir um conjunto de aspectos que sejam adquiridos com ele. Anteriormente se falava em consumir para pertencer a um grupo ou uma tribo, mas entendemos que hoje o ato de consumo está muito mais ligado a uma satisfação pessoal, mesmo que seja utilizado para parecer – ou aparecer, já que cada vez mais importa ser notado e ser único. Voltamos então à questão da identidade, moldada a partir das várias subjetivações em que o sujeito está inserido, e por isso, não é fixa nem estável, muito menos única, e que pode ser construída.

Além disso, a propaganda e o cinema parecem ter desenhado a vida cotidiana: é possível fazer o comum parecer espetacular com edição, iluminação, teatralização. Isso explica, por exemplo, o sucesso dos programas de reality show. As pessoas se interessam pela intimidade, mas não qualquer

uma, não é a vida comum que chama atenção, mas a vida comum redesenhada. Lipovetsky e Serroy (2015) utilizam o reality show de 2001, *Loft Story*, como exemplo dessa construção:

E não é a banalidade do real que é mostrada, mas um real que se tornou espetáculo, parecendo um filme, com suas lágrimas e seus risos, seus dramas e seu final feliz, e filmado como tal, com closes, flashbacks, montagem precisa, fundo musical. Nesses programas, não é o banal que fascina, mas as reações individuais, os amores, as paixões e as rivalidades: fenômenos subjetivos que, apesar de vividos por indivíduos quaisquer, nunca são totalmente do domínio do banal. É a subjetividade, o emocional, o excesso das situações e das reações que cativam os telespectadores, não o espetáculo da insignificância e da platitude (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 285).

Se esse cotidiano moldado pode ser interessante aos olhos dos outros na mídia convencional, é fácil transportar essa estética para a internet. É comum que pessoas normais se tornem celebridades, ícones, influencers e é possível que qualquer um consiga se promover para tal. O autor Lev Manovich (2016) propõe em seus estudos uma nova tendência estética, quase uma tendência artística dos dias atuais, que parte das redes: o Instagramismo. Para ele existe uma construção almejada em redes sociais e ele explica como construir essa estética, como tornar seu perfil aprazível e, conseqüentemente, popular; é necessária uma padronização do feed imagético, com tons, temas e humores constantes. Ele explica que não é necessário que um padrão seja igual ao outro, mas que cada perfil tenha um padrão bem definido. O autor comenta essa tendência no seu trabalho:

Eu uso o termo Instagramismo para me referir à estética de fotos publicadas no Instagram e outras plataformas. Proponho que aspecto fundamental do Instagramismo seja o foco no humor e na atmosfera, em vez de representação ou comunicação de emoções. Eu também proponho que o Instagramismo não se opõe drasticamente aos gêneros "comerciais" e "dominantes" de imagens, como nas representações de estilo de vida de fotografia e videografia. Em

vez disso, estabelece pequenas e sutis distinções dessas imagens em termos do que é mostrado, como é mostrado e com que finalidade. Em contraste com as diferenças muitas vezes binárias entre culturas "altas" e "baixas", ou as oposições claras entre a cultura "mainstream" e as "subculturas" durante o século XX, como analisado por Pierre Bourdieu, Dick Hebdige e outros, o Instagramismo usa mecanismo alternativo. Nesse sentido, ele participa do maior movimento estético do início do século XXI também exemplificado no estilo "normcore"²⁶.

As distinções, alta/baixa e mainstream/subcultura, corresponderam às diferenças de renda, tipos de ocupações, antecedentes e educação. Em contraste, vejo o Instagramismo como a estética da nova classe mundial da juventude digital que emerge no início de 2010. Esta classe se sobrepõe parcialmente com a global classe Adobe. (Manovich, 2016, p. 6, tradução nossa)

Entendemos como uma possibilidade tornar a própria vida um produto a ser consumido pelos seguidores nas redes sociais, e é isso que tentaremos propor nesse trabalho: qualquer um pode projetar seu cotidiano esteticamente e se tornar um influenciador ou uma celebridade. Como a estética da modificação corporal se popularizou com o desenvolvimento da cultura da internet, esse trabalho pretende apontar algumas tendências estéticas facilmente percebidas contemporaneidade,

algumas relações diretas entre períodos e termos relevantes de pesquisa na internet, e figuras públicas representativas do padrão proposto nesse trabalho.

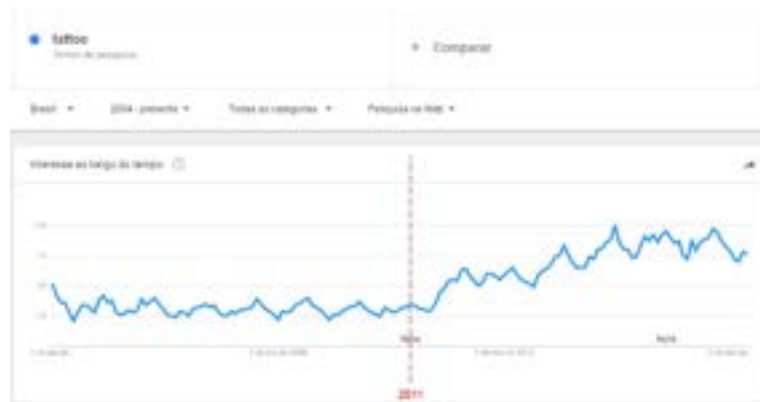
internet aesthetics

Manovich cita uma geração que emerge em 2010. Coincidentemente, vamos citar muitos eventos ocorridos em 2011, vamos entendê-los como afirmação dessa geração citada pelo autor.

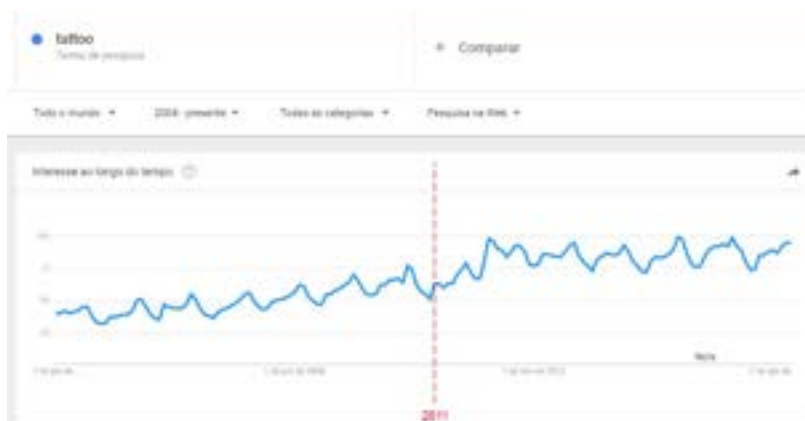
Em 2011, foram criados os aplicativos Instagram e Pinterest, que presumem a veiculação de imagens com marcações para caracterização. Ambos os aplicativos ajudaram a popularizar estilos que não eram muito vistos nas ruas, mas estavam crescendo no mundo.

Podemos também analisar, a partir da mesma ferramenta, a popularização do termo "tattoo" nas buscas nacionais e internacionais. O Google Trends limita suas buscas ao ano de 2004, mas o termo já era procurado anteriormente. Mesmo assim, fica possível perceber que, a partir de 2011, as buscas tiveram um aumento relevante. Também são notáveis os picos invertidos em ambos os gráficos, isso porque o termo é mais procurado no verão (que ocorre em diferentes épocas do ano para o hemisfério norte e sul), provavelmente porque as pessoas tenham mais interesse em fazer tatuagens nos períodos em que a pele ficará mais exposta ou por verem mais tatuagens nas ruas e na internet nesse período.

Figuras 1 e 2: Gráfico gerado pelo Google Trends, de 2004 até o presente, a partir do termo "tattoo" no mundo e no Brasil, respectivamente



²⁶ Estilo "normcore" é definido como normal, estilo básico com cores neutras, tamanhos amplos e confortáveis. Apesar de partir de um movimento que se opunha a moda, acabou sendo absorvido pelo mercado.



Site: <https://trends.google.com.br>

Gostaríamos de explicar também algumas tendências que surgiram no meio online para entender o que chamamos de aesthetics e com quais bases. Padrões que confundem a realidade, como se aquilo que é real fosse contado de maneira fictícia. Nas palavras de Rancière: “A revolução estética reorganiza as regras do jogo, fazendo duas coisas interdependentes: a confusão das fronteiras entre a lógica dos fatos e a lógica das ficções e o novo modo de racionalidade que caracteriza a ciência da história” (Rancière, 2004, p. 36, tradução nossa).

Parece haver uma necessidade de tornar tudo belo, para que o estético seja consumido a todo momento, em qualquer lugar, de maneira simples e rápida. Lipovetsky e Serroy apontam:

O indivíduo transestético é reflexivo, eclético e nômade: menos conformista e mais exigente do que no passado, ele se mostra ao mesmo tempo um “drogado” do consumo, obcecado pelo descartável, pela celeridade, pelos divertimentos fáceis. [...] Com o incremento do consumo, somos testemunhas de uma vasta estetização da percepção, da sensibilidade paisagística, de uma espécie de fetichismo e de voyeurismo estético generalizado” (Lipovetsky & Serroy, 2015, p. 31).

Muito dessa construção estética nas redes está relacionado com a empresa Pantone²⁷. A partir de 2011 a empresa começou a selecionar as cores de cada ano (Figura 3) e aumentou sua popularidade a partir de então. Vamos utilizar como exemplo de popularidade da marca a Barbie lançada em 2012 (Figura 4) que divulga o padrão rosa Barbie do logo da marca, 219-C.

²⁷ Criada em 1962, a empresa gerou seu primeiro sistema de cores em 1963 e é referenciada mundialmente para seleção de cores ou padrões de cores. Algumas bandeiras de países utilizam esse sistema, por exemplo.

Figura 3: Cores do ano selecionadas pela empresa Pantone



Fonte: <https://www.pantone.com/>

Figura 4: Barbie Pantone



Fonte: <https://3.bp.blogspot.com>

Tornou-se uma prática comum apontar cores na escala Pantone na internet. Pessoas comuns buscando classificar imagens, sendo cruas reais ou editadas, a partir de uma escala de cores, geralmente criando coleções esteticamente agradáveis e com um ar artístico e profissional. Aparentemente, essa tendência de apontar escalas de cores deu origem às montagens publicadas em redes sociais ou sites de imagem, comumente denominadas aesthetics: consiste em uma coletânea de imagens com temáticas e cores harmônicas entre si, gerando uma visualidade agradável. Vamos elencar um exemplo:

Figura 5: Aesthetics no Pinterest



Fonte: www.pinterest.co.uk

Rancière (2004) aponta para a estética que deixou de fazer parte do domínio da arte e se espalhou para as demais esferas da sociedade. Conseqüentemente, a arte não precisa mais ser criada unicamente pelos artistas profissionais. O desenvolvimento de ferramentas e técnicas de edição de imagem propicia a emergência de pessoas comuns enquanto criadoras de estéticas, gerando uma possibilidade para que qualquer um possa ser artista. Além disso, ainda segundo o autor, existe uma linha fina entre arte e mundo, entre ficção e realidade:

O real deve ser ficcionalizado para ser pensado. Esta proposição deve ser distinguida de qualquer discurso - positivo ou negativo - segundo o qual tudo é "narrativa", com alternâncias entre narrativas "grandiosas" e narrativas "menores". A noção de "narrativa" nos prende em meio a oposições entre o real e o estratagema, onde ambos, os positivistas e os desconstrucionistas, estão perdidos. Não se trata de reivindicar que tudo é ficção. É uma questão de afirmar que a ficção da idade estética definiu modelos para conectar a apresentação de fatos e formas de inteligibilidade que desfocavam a fronteira entre a lógica dos fatos e a lógica da ficção. (Rancière, 2004, p. 38, tradução nossa)

Vamos retomar as cores do ano selecionadas pela Marca Pantone em dezembro de 2016, o Rose Quartz e o Serenety e, conforme apontado pela empresa, suas intersecções. Para quem utiliza o Tumblr²⁸, essa combinação de cores parece bastante previsível. O azul e o rosa

vem se popularizando desde 2010 ou 2011 com o surgimento do Seapunk (Figura 4): um micro gênero de música eletrônica que começou como uma piada de hashtag no Twitter, e ficou mais pela sua estética visual online do que sua música. Consistia na colagem de imagens subaquáticas, com esculturas romanas e uma clara apologia às raves dos anos 90, com cores vibrantes, principalmente o turquesa, verde esmeralda, rosa e roxo. No final de 2011, os gráficos e imagens de moda da Seapunk explodiram no Tumblr e o estilo foi rapidamente apanhado por blogueiros de moda e revistas de música e cultura online, foi a primeira subcultura online a ser absorvida pelo mainstream tão rapidamente. Ainda não nos tons apontados pela Pantone, mas o movimento deu origem à outras correntes.

²⁸ Plataforma de blogging lançada em 2007.

Figura 6: Tela do resultado na aba de imagens da pesquisa pelo termo Seapunk no Google.



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

Ainda na época em que o Seapunk ganhou certa notoriedade, foi criado o estilo Vaporwave. Quando o primeiro surgiu, foi uma piada ao kitsch da internet. Já o Vaporwave fazia uma crítica ao kitsch e essa cultura de mercado que a internet favorece. A estética ainda era muito colorida, mas utilizava elementos do mercado, como logotipos, mídias mortas, elementos de interfaces e

grades de perspectivas. Enquanto produção musical, apresenta um remix de músicas de elevador, chamadas em espera ou jazz. O estilo Vaporwave parece um pouco irônico, muito calmo e forçadamente suave. Mesmo o nome do movimento reforça essa crítica: onda de vapor, vapor suave e que se dissipa com facilidade, e a onda faz referência ao capitalismo, passageira e relativa ao mercado.

Figura 7: Tela do resultado na aba de imagens da pesquisa pelo termo Vaporwave no Google.



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

Essa contextualização nos ajuda a melhor compreender o termo aesthetics, utilizado por conselheiros de redes sociais, apontados na obra de Manovich, que propõe meios para obter popularidade com estéticas almeçadas nas redes sociais:

As palavras “aesthetics” ou “aesthetic” são usadas proeminentemente por Instagramers e autores de publicações e vídeos de conselhos. Por exemplo, a pesquisa no Youtube do termo “instagram aesthetic feed” encontra 7 200 vídeos, enquanto a pesquisa pela frase “Instagram aesthetic” no Google encontra 144 000 resultados (ambas as pesquisas realizadas no dia 22 de novembro de 2016) (Manovich, 2016, p. 4, tradução nossa).

Manovich utiliza algumas outras tendências da rede e da mídia em alguns países específicos para justificar esse novo apelo estético, dentre elas, a Kinfolk, “é uma revista de estilo de vida lento publicada pela Our que explora formas para os leitores simplificarem suas vidas, cultivar a comunidade e passar mais tempo com os amigos e familiares” (Manovich, 2016a, p. 94). O autor propõe que essa proposta estética da revista que ficou extremamente popular no

Instagram, parece ir na contramão da ideologia primária do aplicativo, já que “O neologismo “Instagram” sugere velocidade, decisão rápida e ação rápida. E se esta foi a intensão original da plataforma, então esses jovens visualmente sofisticados e muitos membros da classe criativa global usam hoje em um caminho oposto” (Manovich, 2016a, p. 95).

Na obra mencionada, o autor fala desse estilo de vida lento, que, assim como a Vaporwave, pode ser entendido como crítica ao estilo de vida caótico proposto pelo sistema capitalista e pela modernidade. Além disso, esse slow lifestyle proposto na revista, seria o responsável pelo apego estético, já que propõe um ritmo de vida calmo, valorizando os detalhes e gerando essa preocupação e dedicação na criação de aesthetics.

proliferação midiática e estética ink

2011 foi o último ano do programa LAink do canal TLC com a tatuadora e cantora Katherine von Drachenberg. Ela ficou conhecida por seu trabalho no reality show Miami Ink, série que foi gravada no estúdio Love Hate Tattoo Studio²⁹, ainda considerado

²⁹ Um dos estúdios de tatuagem mais famosos do mundo, criado por Ami James. O estúdio tem tatuadores e clientes famosos, por esse motivo, além de renomado estúdio de tatuagens, o local também é ponto turístico.

um dos mais famosos do mundo. Kat Von D participou da série durante quatro temporadas, de 2005 a 2007 até ter seu próprio programa em seu estúdio que foi transmitido em TV fechada de 2007 até 2011. Ambos os programas apresentavam celebridades e pessoas comuns fazendo

tatuagens. A tatuadora também se tornou conhecida por sua linha de maquiagem, lançada em 2008 em parceria com a Sephora, até hoje comercializada em lojas da marca pelo mundo.

Figura 8: Anuncio do programa LAink do canal TLC com Kat vonD (2007-2011)



Fonte: images.fanpop.com

2011 também foi o ano do clipe musical da cantora Lady Gaga, Born This Way, com a participação de Rick Genest, também conhecido como Zombie Boy, artista, ator e modelo canadense. A música fez sucesso e garantiu novos contratos para o modelo e aumentou a curiosidade do público sobre suas tatuagens. Depois de ser diagnosticado com um tumor cerebral e passar por uma cirurgia de alto risco com poucos danos, em suas próprias palavras, "voltar do mundo dos mortos", começou a cobrir seu corpo com tatuagens e se identificou como Zombie Boy,

preferindo a nomenclatura de zumbi à caveira pela história de suas tatuagens. Rick Genest teve sua carreira pautada na cena underground e em trabalhos em feiras e revistas específicas do público 'freak'.

Figura 9: Captura de tela do clipe Born This Way (2011) – Lady Gaga, com Rick Genest



Fonte: www.youtube.com

Depois disso, Rick Genest começou a aparecer em revistas de moda e shows de TV, além de um desfile com Lady Gaga e uma aparição em seu vídeo clipe Born this way. Ainda em 2011 ele apareceu em diversas revistas de moda conceituadas e na campanha da L'Oreal Go Beyond the Cover, de seu produto Dermablend Professional, que lhe rendeu um contrato de dois anos com a empresa o tornando o primeiro porta voz masculino da marca. Em 2012 ele apareceu no clipe Sabotage da cantora pop Honey. Também em 2012, teve sua figura de ação lançada na Comic Con de San Diego pela empresa Tonner Doll Company. Em setembro do mesmo ano, ele se tornou o modelo principal da marca de roupas do cantor Jay-Z, Roc-A-Wear. Em 2013 atuou no filme 47 Ronin.

A campanha da marca Dermablend Professional na página inicial do YouTube que mostrava um vídeo com Rick Genest sem suas tatuagens e então o processo inverso de sua maquiagem. A Dermablend Professional é uma submarca da empresa americana L'Oreal e tinha pouca visibilidade e baixo investimento. O lançamento do vídeo (viral que em 10 dias já havia atingido mais de 5 milhões de expectadores) trouxe notoriedade à marca em pouco tempo: depois de 10 dias as buscas pelo Dermablend superaram as buscas pelo Zombie Boy, o dobro da taxa de cliques em comparação com a média do YouTube e tempo de reprodução de vídeo 1,5 vezes maior em comparação com a média do YouTube, aumento de 54% da base de usuários nos EUA inscritos no canal da marca Dermablend no YouTube e em 24 horas, gerou o mesmo número de visitantes únicos para o website de comércio eletrônico da empresa que o número de visitantes durante todo o mês de setembro. Imagem conceitual da campanha:

Figura 10: Rick Genest com suas tatuagens e com a cobertura da maquiagem



Fonte: freakdeluxe.co.uk

Além de celebridades como Lady Gaga, também podemos citar o jogador David Beckham como figura representativa da mídia tradicional que popularizou o padrão ink, além da estética de homens no estilo lumberjack, que também reforça um outro

padrão masculino almejado. O jogador foi criticado várias vezes na mídia tradicional e no meio esportivo por suas tatuagens. Por esse motivo, ele costumava jogar com mangas compridas.

Figura 11: David Beckham em entrevista para a revista People



Fonte: peopledotcom.files.wordpress.com

instagram aesthetics: perfis de celebridades

As celebridades mencionadas até então foram apontadas aqui por estarem inseridas em uma mídia convencional (no caso selecionado, a TV) além das redes sociais e, especialmente, seus perfis pessoais na rede Instagram. A fim de ilustrar a estética do Instagram proposta pelo Instaganismo, fizemos coletas de fotos em determinada data do perfil do Instagram de uma das celebridades mencionadas anteriormente, o de Rick Genest. Foram selecionadas as 80 fotos mais recentes (na data da coleta) do perfil e organizadas no software de edição de imagens Photoshop formando composição.

O Instagram é utilizado como parâmetro de pesquisa por ser ferramenta que surgiu concomitante a geração de 2010 mencionada por Manovich, por ter sido lançado no mesmo período da popularização das buscas por tatuagem (verificado via Google Trends). E também por ser uma rede de linguagem principalmente visual. Nas palavras de Camargo e Stefaniczen:

No Instagram, as imagens são exibidas quase de forma exclusiva ao usuário/observador, podem ter ou não uma legenda que agrega outros sentidos à imagem – representando uma célula diegética formada entre um texto visual e um texto verbal. Em outros termos, diferente das demais, essa mídia é um pouco menos “barroca” (Camargo & Stefaniczen, 2016, p. 44).

A imagem abaixo apresentada mostra as 80 fotos coletadas no dia 11 de setembro de 2017 do perfil de Rick Genest. Seu Instagram (@zombieboyofficial) é majoritariamente preto e branco, muitas fotos foram publicadas nesse padrão. A maior parte de suas publicações são de ensaios fotográficos e ele apresenta uma tendência mais humorística, publicando imagens engraçadas.

A montagem foi proposta para criar uma visualidade que, para a nossa pesquisa, consideramos essencial. Estamos utilizando estratégias metodológicas da obra de Manovich (2016a), que propõe a coleta, organização e análise de imagens, especialmente no Instagram.

Figura 12: Zombie Boy – coleta realizada no dia 11 de setembro de 2017



Perfil: [zombieboyofficial](https://www.instagram.com/zombieboyofficial)

conclusões

Neste trabalho, chamamos a atenção para alguns movimentos estéticos que aparecem no meio online. Tais movimentos revertem em fenômenos como o instagramismo, apontado por Manovich (2016) e outros com características específicas, que se espalham por diversos tipos de imagens inseridas na cultura pop e na cultura de massas. A padronização em torno de modelos agradáveis é também reflexo em uma maior preocupação com a aparência e a profissionalização dos espaços online, cada vez mais vitrine para angariar

reputação e espaço para manutenção de imagem.

Ao nos depararmos com o universo da tatuagem, percebemos que houve certa docilização dos corpos (Foucault, 2017) que, mesmo que tatuados, cedem às convenções de mercado, ocupam espaços massificados e respondem às convenções do estilo aesthetic. Observamos no conjunto de imagens em torno das celebridades destacadas que uma estética considerada inicialmente como contraventora, pertencente ao universo da contracultura, tem sido domesticada e cada vez mais parte do mainstream.

Tal fenômeno auxilia na compreensão de um certo apagamento dos valores originários em torno de um corpo tatuado (ligado às prisões, às atividades circenses, rituais tribalísticos, mas também à irreverência contracultural), que passa a ser exibido como distinção social, mas fundamentalmente como um elemento estético de diferenciação seduzido pela lógica do mercado, da publicidade, das celebridades e, como vimos, também dos algoritmos e das redes sociais.

referências

- Camargo, H. W., & Stefaniczen, J. (2016). Taxonomia fotográfica: uma proposta metodológica para a pesquisa dos selfies em redes sociais. *Discursos Fotográficos*, 12(20), 38-62.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo: Comentários sobre sociedade do espetáculo*. Contraponto.
- Foucault, M. (2017). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Editora Paz e Terra.
- Lipovetsky, G., & Seroy, J. (2015). *A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista*. Companhia das Letras.
- Manovich, L. (2016a). *Instagram and Contemporary Image*. Creative Commons License.
- Manovich, L. (2016b). What Makes Photo Cultures Different? *MM'16*, p.15-19.
- Marques, T. (1997). *O Brasil tatuado e outros mundos*. Editora Rocco.
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*. Continuum.
- Sibília, P. (2016). *O show do Eu: A intimidade como espetáculo*. Contraponto.

recebido em 01/02/2022

aceito em 28/02/2022

educación indígena: el pueblo mbya guaraní, perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora

¹ Derlis O. C. 

¹ universidad nacional de asunción, paraguay

* e-mail de contato principal: derlis.ortizcoronel@gmail.com

resumen

el pueblo mbya guaraní se encuentra en un proceso descolonizador, asumiendo su responsabilidad histórica de elaborar su propio diseño curricular en Educación Inicial y Escolar Básica, en este sentido el presente artículo tiene como objetivo describir el proceso de construcción curricular desde sus fuentes epistemológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas, atendiendo sus principales perspectivas y desafíos. Las características metodológicas responden al estudio bibliográfico – documental, de alcance descriptivo y retroprospectivo. En cuanto a los principales resultados se puede indicar la pertinencia del diseño curricular pues incorpora su cosmovisión, lengua, espiritualidad, saberes naturales y reconoce la diversidad de los espacios de aprendizaje (familia, comunidad, territorio) hacen que la propuesta tenga una connotación descolonizadora y desafiante al modelo educativo occidental.

palabras-clave: educación; indígena; mbya guaraní; descolonización; cosmovisión.

como citar este artículo

Ortiz Coronel, D. (2022). Educación indígena: El pueblo Mbya Guaraní, perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 61-71, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2038>

introducción

La Educación Indígena en los contextos actuales trae consigo múltiples desafíos, principalmente en lo que concierne a la preservación y el fortalecimiento de sus cosmovisiones, valores y principios. Actualmente, se encuentra en construcción del primer diseño curricular indígena, Educación Inicial y Escolar Básica, para el pueblo Mbya Guaraní, a cargo de docentes Mbya, representantes del Ministerio de Educación y Ciencias, Organizaciones Gubernamentales, Gobernación del 5° Departamento de Caaguazú, y No Gubernamentales, además del apoyo de especialistas indígenas de Argentina, Bolivia y Ecuador.

En este sentido, algunas de las problemáticas asociadas a la Educación Indígena en general y al Pueblo Mbya Guaraní en particular, constituye el desarrollo del currículum educativo del Sistema Público Paraguayo (occidental no indígena), dejando de lado los rasgos propios de las comunidades indígenas, no por voluntad propia, sino por la inexistencia de diseños curriculares elaborados interculturalmente. Otro tema no menor constituye la realidad de los docentes en su mayoría son no indígenas, siendo un riesgo para el mantenimiento de la lengua Mbya, la cosmovisión y la espiritualidad, además de características hegemónicas eurocentristas de la formación docente actual fruto del isomorfismo curricular de la educación occidentalizada.

En este contexto, se plantea como objetivo describir el proceso de construcción curricular del pueblo Mbya Guaraní de Paraguay, desde la perspectiva descolonizadora, atendiendo las fuentes: epistemológicas, socioculturales y psicopedagógicas.

En cuanto al referencial teórico se utilizaron principalmente documentos oficiales del Pueblo Mbya Guaraní en las memorias de los encuentros anuales organizados desde el año 2014 al 2019, además de autores, tales como, Cádogan (1959), Stenhouse (1998), Mignolo (2006), Meliá (2008), Garzón López (2013), Dussel (2015), Betancourt (2016), Garzón López

(2013), como también documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (2013) y el Instituto Nacional del Indígena (2021). Cabe acotar la reflexión esbozada por Meliá, sobre Educación Indígena y Alfabetización, donde plantea una de las premisas nodales que guían el proceso de reflexión:

Pensar que el indígena no tiene educación, así como pensar que el indígena se perpetúa en su naturaleza, son posiciones que obedecen a desconocimiento o prejuicios. La Educación Indígena es menos parcial que la nuestra, aplicándose la enseñanza y el aprendizaje tanto para satisfacer las necesidades biológicas, como a la creación de formas de arte y religión. No por eso se tiene que pensar que el proceso sea indefinido y no tenga aspectos relevantes (2008, p.9).

Esta aseveración esgrime una mirada descolonizadora con relación al tipo de hombre y mujer que se debe formar en las escuelas indígenas, respondiendo indefectiblemente a la cosmovisión, el fortalecimiento de su lengua y el respeto a los conocimientos colectivos transmitidos oralmente durante siglos, donde la educación indígena se observa como un proceso integral de todo su ser en relación a la naturaleza y la vida en comunidad.

Por otra parte, la metodología de la presente investigación, se ajustaron a las siguientes características: los métodos correspondieron al análisis, síntesis, inducción y deducción, se utilizaron fuentes secundarias, del tipo bibliográfico – documental, tales como: artículos científicos, leyes vigentes que rigen la aplicación del Diseño Curricular, el nivel de profundidad se ajustó al descriptivo, pues buscó la caracterización del proceso de construcción, el tiempo fue retrospectivo.

Realizando una precisión conceptual, el término currículum, “en los siglos XVI y XVII se empleó para indicar el proceso temporal, lo recurrente, lo que se repetía año tras año (Lundgren, 1997, p.25) trae consigo una serie de acepciones que dificulta su comprensión en especial por su mutabilidad de acuerdo a los diferentes paradigmas existentes que determinan su diseño, puesta en marcha y evaluación. Para Stenhouse (1998) el término currículum “es una tentativa para comunicar

los principios esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Por ende, plantea recapitulaciones significativas en especial cuando se refiere al currículum como un espacio de diálogo, de cambio constante para responder a las diversas realidades de la sociedad.

En esta tesitura, es de vital importancia desprenderse de la perspectiva colonizadora, siendo el primer paso en esta transformación intercultural el empoderamiento del pueblo indígena en la tarea de comprender su historia, lengua, saberes naturales, territorio y espiritualidad, como menciona Mignolo (2006) menciona:

Pensamiento des-colonial es pluri-versal (no uni-versal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y de apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades al menos doble: el esplendor y las miserias de los legados imperiales, y la huella imborrable de lo que existía convertida en herida colonial; en la degradación de la humanidad, en la inferioridad de los paganos, los primitivos, los subdesarrollados, los no-democráticos (p. 26).

Por todo lo expuesto, la relevancia de currículum educativo indígena descolonizado, construido participativamente, con los propios actores sociales y desde la periferia, sin la perspectiva hegemónica occidentalista, reconociendo su lengua, sus tiempos, cosmovisiones y espacios de interacción, reflejará un fortalecimiento gradual, haciendo justicia a más de 500 años de genocidios y epistemicidios sufridos desde la ocupación de Europa del continente americano.

análisis y comentario del contenido

contextualización

La nación indígena del Paraguay cuenta actualmente con 19 pueblos distribuidos en cinco familias lingüísticas: Guaraní, Maskoy, Zamuco, Mataco/Mataguayo y Guaicurú, que según Censo de Comunidades de los Pueblos Indígenas de la Dirección General de Estadística, Encuesta y Censo (DGEEC) del año 2012 en total suman

una población de 60.902 habitantes, distribuidos territorialmente en las regiones: occidental y oriental del país.

En este contexto al referirse al pueblo Mbya Guaraní pertenece a la familia lingüística Guaraní y su territorio ancestral además de Paraguay, se extiende entre los países de Argentina y Brasil. En Paraguay, asentadas en la región oriental en nueve departamentos: Concepción, San Pedro, Central, Canindeyú, Alto Paraná, Caaguazú, Guairá, Caazapá e Itapúa, según el último censo de los Pueblos Indígenas representa el 33% del total de comunidades con aproximadamente 20.546 personas DGEEC (2012).

Ante esta realidad, la presencia territorial del pueblo Mbya Guaraní, plantea otro de los desafíos a los líderes de las comunidades indígenas debido a la diversidad de contextos socioeconómicos y educativos por el contacto con poblaciones mestizas y colonias extranjeras. Otro punto acuciante, se plantea en la marcada pobreza y desigualdad de su pueblo, “la realidad de la población indígena frente a la población nacional, el 33,4% de la nación indígena es analfabeta, frente al 5,8% de la población total del país” (DGEEC-EPH, 2017).

En definitiva, la formulación de un currículum educativo propio de los pueblos indígenas del País sigue siendo una de las deudas históricas del sistema educativo paraguayo, aunque se han dispuesto numerosos esfuerzos solamente han sido propuestas aisladas de adecuaciones curriculares específicas pertenecientes primordialmente a los primeros años de escolarización.

marco Legal de la Educación Indígena en el Paraguay

La propia Constitución Nacional promulgada en el año 1992 establece en su artículo 66 sobre los pueblos indígenas que el estado “respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal” además complementa que defenderá contra “la regresión demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y la alienación cultural”

Asimismo, la Ley N° 3231/07 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, constituye el marco normativo principal de trabajo en la actualidad de la educación indígena, en su art. 1 expone taxativamente:

La presente Ley reconoce y garantiza el respeto y el valor de la existencia de la educación indígena. Todos los miembros de los pueblos y las comunidades indígenas tienen garantizada una educación inicial, escolar básica y media acorde a sus derechos, costumbres y tradiciones, con la finalidad de fortalecer su cultura y posibilitar su participación activa en la sociedad.

En este sentido, esta ley promulgada en el año 2007, fue el resultado de años de lucha dentro del parlamento nacional paraguayo con la intención de revertir una de las problemáticas relacionadas a la diversificación de las propuestas curriculares según las características de los pueblos, donde estuvieron representados los 19 pueblos que conforman el mapa indígena del Paraguay.

Cabe acotar que Decreto N° 8234/2011 por el cual se reglamenta la Ley 3231/07 “Que crea la Dirección General de Educación Indígena”, en su art 29, menciona que el currículum específico debe incluir los siguientes temas:

Tierra - territorio, conservación y racionalización de los recursos naturales, organización social, política, religiosa y cultural, lengua materna, producción, derechos indígenas, educación cívica y política, organizaciones indígenas, pluralidad cultural, salud, historia, artesanías, mitos, leyendas, danzas, cantos, medicina indígena, y otros de interés propio del pueblo; así como la intensificación de los conocimientos sobre la cultura, historia y situación de los Pueblos indígenas del país y de los diferentes países de la región y de los demás continentes.

antecedentes de la elaboración del diseño curricular del Pueblo Mbya

El currículum educativo debe apuntar al desarrollo de mecanismos de participación, un Docente del pueblo Mbya Guaraní, citado por Demellenne (2010) menciona “se habla

mucho de participación, para hacer el currículum, creemos que deben intervenir los pueblos y, sobre todo, docentes indígenas” (p.32). Esta mirada es fundamental para la validez de las propuestas educativas que se planteen al pueblo, o sino todo diseño educativo no será significativo ni mucho menos apropiado para las comunidades.

A continuación se presenta una síntesis de actividades realizadas por el Consejo de Área del Pueblo Mbya (organización legal y representativo del pueblo, para la toma de decisiones en la construcción del currículum educativo), extraído de las memorias de reuniones anuales en distintas comunidades del país.

En el primer encuentro, del año 2014, se reglamentaron el funcionamiento de las asambleas indígenas, además de los énfasis afines al perfil de educador requerido en las escuelas indígenas donde como criterio principal establecieron que dicho docente debe ser aceptado por la comunidad, la formación académica necesaria para el nivel y la experiencia en la docencia.

En el 2015, como punto resaltante delinearon los valores que sustentan la Cultura Mbya citados a continuación: El opy (iglesia en la cultura occidental). Naturaleza-tierra, el bosque, el agua, la hierba, el respeto, la conservación, el amor y el Mbya es parte de la naturaleza, no dueño. En cuanto al tipo de persona que se quiere formar en las escuelas destacaron con férreos conocimientos tradicionales y valorar su identidad.

Durante los encuentros del 2016, se plantearon propuestas de cada uno de los departamentos geográficos sobre el diseño curricular que deberían adoptar el pueblo Mbya, basados en los siguientes puntos: “La escuela que ha sido para los pueblos indígenas uno de los factores decisivo de desintegración cultural al imponer tiempos, conocimiento y valores ajenos” (Memoria del Pueblo Mbya, 2016), esta premisa fue uno de los puntos considerados fundamentales a la hora de pensar en los siguientes delineamientos: Edad Escolar, Niveles educativos, Programas de estudios, Calendario Escolar, Materiales didácticos, Contenidos y Metodología.

Con relación a esta reunión del 2016, es importante destacar la necesidad de replantear el calendario escolar de acuerdo a

las características culturales del pueblo, donde en la mayoría de los casos considera como tiempo necesario para la enseñanza desde febrero a septiembre, coincidentemente a las dos únicas estaciones del año (ara tuja – ara pyahu) año viejo y año nuevo.

En el año 2019, dialogaron sobre dos propuestas curriculares, la primera: un currículum articulado, con los conocimientos occidentales enseñados por docente no indígena y conocimientos culturales enseñados por docentes indígenas en un periodo temporal de febrero a noviembre. La segunda, un currículum separado, medio año escolar solo conocimientos occidentales y otra mitad del año escolar solo conocimientos culturales del pueblo. Además se estableció un sistema de concreción curricular basada en los fundamentos sociales, los contenidos a ser desarrollados, y las particularidades por zona geográfica.

A finales del 2020, se conformó el equipo técnico encargado de construir el diseño curricular de la Educación Inicial y Escolar Básica del Pueblo Indígena Mbya Guaraní, cuyo proceso se encuentra en una etapa de validación final, además cabe destacar el informe pormenorizado de las tareas realizadas al Consejo de Área, como organización responsable de la organización y ejecución de las políticas educativas del sector.

En síntesis, se puede observar los esfuerzos mantenidos por el pueblo Mbya para diagramar su propio diseño curricular de los niveles de Educación Inicial y Escolar Básica, cuyo denominador común ha sido el fortalecimiento de su cultura - cosmovisión, como fuente principal de aprendizaje de las futuras generaciones.

¿La educación indígena o la alfabetización indígena? Debates en la interculturalidad

Uno de los primeros prejuicios instalados en las mentes colonizadas se respalda en la idea de que la educación indígena debe ser el mismo que las personas occidentales, cuya cultura superior dará la posibilidad que las minorías sociales entre ellas los “indios” puedan acceder a los cánones para el desarrollo social – cultural, por ende, a una calidad de vida occidentalizada.

Ahora bien, la Educación Indígena va más allá que la simple alfabetización, en ella se encuentra integrada toda la cultura, cosmovisiones y valores del pueblo, que no sólo se limitan al saber leer y escribir, sino contiene en sus procesos una riqueza oral que perpetua sus principales principios epistemológicos del ser los Jeguakáva Tenonde Porangue i (Los primeros hombres elegidos para llevar el adorno de plumas) Cádogan (1959, p.8).

Incluso, cuando se aborda la educación indígena desde una perspectiva intercultural exige “mejorar las condiciones para nuestras teorías y prácticas de la interculturalidad supone así hacer la crítica de las consecuencias de la expansión de esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta, que requiere siempre la univocidad” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 19). Esto indefectiblemente debe responder a una perspectiva descolonizadora, pues los modelos educativos impuestos en los sistemas educativos tradicionales cuentan con un enfoque eurocentrista, explorando aquellas epistemologías fuera de las consideradas absolutas.

Del mismo modo, Fornet - Betancourt (2018) desde la perspectiva de la crítica intercultural, traza la necesidad de desarrollar una sensibilidad diferente para absorber la diversidad y pluralidad del ser latinoamericano, indicando que la interculturalidad y su crítica “comienza en este nivel no por la demanda de más espacios culturales propios dentro del marco de la civilización hegemónica, sino que va a la raíz del problema y reivindica el derecho de ser libres frente a la civilización actual” (p. 338).

A continuación Meliá (2010) reconoce la dicotomía existente en la perspectiva de la sociedad nacional y la sociedad indígena con respecto a la alfabetización y las necesidades reales que persiguen estos pueblos, como indica “a veces la alfabetización es propuesta generosamente como instrumento de los «civilizados» contra otros no civilizados” (p.21).

Tabla 1: Perspectiva de la alfabetización desde la sociedad nacional e indígena

Sociedad Nacional	Sociedad Indígena
<ul style="list-style-type: none">- Elevar el nivel indígena: con la alfabetización el indígena se va a igualar al civilizado.- Posibilitar la lectura de la Biblia y otros libros religiosos- Posibilitar la lectura de libros donde está contenido el carácter nacional- Establecer, con la escritura, el sistema nacional de las peticiones y derechos indígenas.- Perpetuar en el texto indígena, la memoria hasta de las tradiciones orales.	<ul style="list-style-type: none">- Dominar una técnica más del civilizado, que parece tener también un valor mágico.- Defenderse con la explotación salarial y en los tratos comerciales- Defender la propia tierra con los instrumentos jurídicos documentados propios de la sociedad nacional.- Progresar, después de la alfabetización inicial, en los estudios y en la formación técnicas civilizadas.- Transmitir para la propia comunidad, la técnica de la alfabetización y procesos siguientes.- Prestigiarse entre al mundo de los civilizados, y, eventualmente conseguir mejores oportunidades de trabajo y un trato más igualitario.- Poder escribir sus propias tradiciones, y aprovecharse de la lectura de textos donde éstas ya fueron recogidas por los investigadores.

Nota: Meliá, B (2010, p. 22) En esta tabla se presenta las principales diferencias entre cada una de las perspectivas con relación a la alfabetización en la sociedad nacional e indígena.

Estas acotaciones sirven de prolegómenos para comprender de cómo debe ser enfocado el proceso de construcción de diseños curriculares descolonizadores, fuera de los parámetros hegemónicos, de modelos prefabricados e isomórficos. Más bien dentro de la perspectiva intercultural donde se respeta lo que pueblo Mbya Guaraní considere, de esta manera contribuir a través de la alfabetización a la defensa de sus derechos, territorios y espiritualidad. En fin, el proceso se sustentó principalmente en tres fuentes curriculares, cuales son: la epistemológica, la sociocultural, la psicopedagógica, enmarcados dentro del modelo intercultural por competencias.

fuentes socioculturales del pueblo mbya guaraní

Las fuentes socioculturales engloban diversas situaciones referidas a la organización social, los valores, la coyuntura y cómo el currículum educativo puede responder a estas demandas sociales.

En el siguiente fragmento, resume la realidad sociocultural de las comunidades expresadas por sus propios líderes presentado como parte del Plan Nacional de Pueblos Indígenas (2021, p. 23):

Los Pueblos Indígenas tenían una vida mejor basada en la libre determinación y la autonomía, con una vida colectiva y armoniosa con la naturaleza, sin fronteras, porque no les faltaban tierras, alimentos y aguas pues los encontraban en el bosque, en el cerro, en la pesca, en la caza y dentro de sus territorios.

Respetaban los ciclos de la naturaleza para producir, también sabían cómo enfrentar y superar las diferentes enfermedades a través de su medicina propia y de las prácticas de curación tradicional, desde la sabiduría indígena. Dentro de la cultura de cazadores-recolectores y pescadores, cada integrante de la familia tenía su labor en la cacería, pesca, recolección de frutas silvestres. Había suficiente tierra buena para la agricultura y la cosecha. La comunicación entre comunidades se daba a través del jovía, pero también interpretar el entorno era

importante: el canto de las aves y animales silvestres, el sueño, el pensamiento, la lluvia, el sol, el viento.

En la actualidad es la pérdida de nuestros territorios la base de las problemáticas que nos afectan. Debemos interactuar con otras culturas no indígenas que muchas veces desconocen y desvalorizan nuestras formas de vivir, traen nuevas enfermedades, vicios como el alcohol y las drogas antes desconocidos por nuestros pueblos. Además, se generan divisiones a causa de los partidos políticos y de las religiones externas, avanzan nuevas formas de semillas transgénicas, y, en consecuencia, se pierden las bases, las condiciones de la seguridad alimentaria, del buen vivir, del tekoporá (el buen vivir).

Actualmente existe una imperiosa necesidad de reconfigurar el sistema educativo indígena debido a la paulatina pérdida de sus valores culturales, la lengua, la transmisión de sabidurías ancestrales, la soberanía alimentaria, la organización política – organizativa y la espiritualidad.

El territorio ancestral transnacional del Pueblo Mbya representa hasta hoy en día una de las luchas más emblemáticas por el reclamo justo de sus tierras. Esto ha significado además una pérdida progresiva de pasarelas territoriales de circulación entre miembros de la comunidad, que servían para el constante movimiento migratorio de los indígenas entre comunidades, perdiéndose de esta manera uno de los fundamentos esenciales de su cultura, dificultado por la propiedad privada de paraguayos y/o extranjeros, asociado a la incomprensión de sus características culturales de los no indígenas.

En este sentido, la diferencia del concepto de territorio para el pueblo Mbya Guaraní y la cultura occidental, se sustenta en el significado espiritual de la naturaleza (territorio), siendo el indígena un elemento más en la armonía natural, y no una mirada reduccionista de producción – explotación de las tierras como fuente de riqueza (cultura occidental).

En otro punto, existe una marcada presencia de religiones que buscan a través del asistencialismo imponer gradualmente sus creencias con la “evangelización cristiana” y con ello la desvalorización de la espiritualidad

Mbya, siendo relegado el líder espiritual en un segundo plano, por ende, toda la conexión con la naturaleza y su Dios ancestral. Como indica Quijano (2014) la idea del conflicto inter e intra religioso de Europa, donde el concepto “pagano” llega a América deformada hasta no caber, ya no sólo en el reino de los cielos, sino ni siquiera en el terrestre reino de lo humano” (p.764), esto en pleno siglo XXI puede observarse aun en la práctica de ciertos grupos cristiano con relación al desprecio de la espiritualidad indígena.

En cuanto a la lengua, es importante considerar que en la actualidad las instituciones escolares cuentan con una mayoría de docentes no indígenas desarrollando las actividades académicas, y exige la reconsideración del enfoque de enseñanza del idioma Mbya (Ayvu: perteneciente a la familia lingüística del guaraní), siendo uno de los desafíos principales para establecer los mecanismos adecuados en el fortalecimiento, no solo como lengua de enseñanza y enseñada, sino también con materiales didácticos con enfoque multilingüe, la formación docente donde apunte a las competencias lingüísticas del pueblo en dialogo constante entre otras lenguas en especial con el guaraní paraguayo y castellano, sirvan de medio para la incorporación de nuevos saberes desde la perspectiva intercultural descolonizadora.

Por otra parte, la necesidad de reorientar la concepción de escuela, no como una institución separada de la comunidad, sino parte integrante de la dinámica cultural del pueblo, exige reconfigurar el rol del docente en los centros escolares, actualmente con mayoría no indígena sin la formación específica para el trabajo en contextos interculturales, siendo una estrategia válida ante esta situación, la urgente incorporación de educadores (as) tradicionales (con manejo de lengua y saberes propios) que no cuentan con la formación académica correspondiente pero si poseen un alto grado de formación cultural de su pueblo.

Atendiendo estos parámetros, el nuevo currículum educativo Mbya conscientes de estas realidades socioculturales, considera al territorio como espacio de aprendizaje fundamental donde el contacto con la naturaleza aprendizajes significativos a los

estudiantes. Además el fortalecimiento de la lengua, el rescate de la sabiduría natural, la soberanía alimentaria, la identidad artística, plantean indefectiblemente una formación integral, abierta al mundo pero sin descuidar su esencia como individuo.

fuentes epistemológicas del currículum mbya guaraní

En este apartado es importante comprender que la descolonización epistémica guarda un estrecho cambio no solo de los contenidos a ser enseñado sino del proceso dialógico que ello implica, en este sentido, Garzón López (2013) menciona que la enunciación epistémica del indígena con la institucionalización de los espacios interculturales de reflexión no significaría que los saberes de los pueblos estén estructuralmente inamovibles en sí mismo, sin espacios de diálogo con los saberes occidentales, sino menciona “por el contrario, uno de los objetivos ineludibles es precisamente el diálogo de saberes en un marco de “alteridad epistémica”, sin que ello implique claudicar a los imperativos del pensamiento moderno” (p. 326).

En este sentido, se aborda el tema de la interculturalidad desde la perspectiva de complementación entre los conocimientos colectivos propios del pueblo y aquellos correspondientes a la cultura occidental, tomando distancia del epistemocentrismo dominante en la actualidad.

Por otra parte, la fuente inagotable para construcción epistemológica debe partir inicialmente desde su cosmovisión, como indica Demellenne (2010) “un currículum estrechamente vinculado con la cosmovisión indígena sólo es posible si parte de ellos mismos, incorporando todos conocimientos que tienen sobre su cultura” (p. 32).

El mismo autor da un ejemplo de cosmovisión de una comunidad Mbya de Caazapá, que se presenta a continuación:

Día y noche. El norte, sur, este y oeste. El verano es la época en donde aparecen las parcelas del cultivo, las aberturas de éstas se deben poner al norte para que no ataque el viento sur. De día nos sentamos en sillas tomando terere con remedios refrescantes. Una mariposa azul en la casa significa que vendrá una visita. De noche, cuando hay

luna nueva, no hay que cortar los árboles. De noche se sale de pesca porque se dice que en ese momento okaruve la pira (Demellenne, 2010, p. 41).

En este contexto, y en concordancia con lo expresado durante el primer seminario de currículum indígena organizado por el Ministerio de Educación y Ciencias, el docente Germán Ayala del pueblo Mbya mencionó:

El camino que se quiere construir será desde los Pueblos, a través de los dirigentes comunitarios. Los supervisores de la zona educativa indígena del departamento de Itapúa trabajan con los líderes de organizaciones indígenas, en la construcción de un diseño educativo, con enfoque de educación intercultural multilingüe (DGEI/CONAPI, 2013, p. 38).

Es más, las fuentes epistemológicas han sido establecidas desde la perspectiva del pueblo, generadas con las comunidades, donde: “el opy (iglesia en la cultura occidental), naturaleza-tierra, el bosque, el agua, la hierba, el respeto, la conservación, el amor y el Mbya es parte de la naturaleza, no dueño” (Memorias, 2019), constituyen la base de conocimientos colectivos que se plantean en el diseño.

Es relevante no perder de vista que todo proceso descolonizador traerá consigo una serie de desafíos, principalmente en la aceptación de estas fuentes epistemológicas desde la perspectiva dominante, como indica Solano – Alpízar (2014) sobre:

La educación formalmente establecida y políticamente diseñada determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternados, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, etc.

En esta perspectiva el proceso de construcción del currículum educativo Mbya ha planteado aspectos importantes desde la configuración decolonizadora, principalmente observada los fundamentos epistemológicos, en donde la conexión espiritual con la naturaleza, los bosques, el agua, la tierra,

como fuente de conocimientos colectivos enriquecen al estudiante para su desarrollo integral, la perspectiva cambia rotundamente la dinámica y los espacios de aprendizaje en las escuelas indígenas.

fuentes psicopedagógicas del currículum

Entre las fuentes nodales del proceso de construcción de la propuesta curricular se encuentra el aspecto psicopedagógico, en donde se determinan aspectos relacionados al enfoque curricular en la cual se sustenta los procesos didácticos.

En este debate contribuye Dussel (1980) indicando la necesidad de comprender la ontología pedagógica de América Latina, donde:

La ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagógica. Nos atenderemos a descubrir el fundamento, el ser del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno (p. 25).

Es relevante lo indicado por Demeulene (2010), con relación a la pedagogía intercultural, en la cual asume la necesidad de utilizar aquellos elementos, perspectivas, teorías y principios de la psicopedagogía considerados relevantes a la formación del individuo, principalmente en lo referido al "constructivismo, los aprendizajes significativos, la neuropedagogía, todas éstas apuntan a la flexibilidad del currículum" (p. 37). En cuanto a los procesos psicológicos, un aspecto fundamental es la "centralidad" del (la) niño/a para el pueblo Mbya, donde el respeto a la vida infantil dándole la entera libertad para manifestar sus intereses, sus alegrías y pensamientos está siempre presentes.

Cuando se abordan las temáticas pedagógicas se observan una serie de paradigmas educativos y pedagógicos, donde (Demeulene, 2010, p.37), indica la existencia de tres enfoques dominantes en la educación indígena, cuales son: asimilista,

integracionista y plurinacionalista, cada una con sus alcances y planteamientos.

Figura 1: Políticas educativas relacionadas al enfoque pedagógico para las comunidades indígenas

Asimilista

Busca que los "no civilizados" asimilen su cultura, y obligan en cierta manera a conformarse con su lengua, religión y cultura.

Integracionista

Los indígenas y minorías sociales fueron excluidos económica, educativa y sanitariamente, y que deben integrarse a ese proceso. Algunos consideran una visión meramente asimilista.

Plurinacionalista

La existencia de varias naciones conviviendo en un territorio, donde cada uno de ellos plantean sus propios paradigmas, respetando las peculiaridades de su entorno.

Nota: Demeulene (2010, p. 36), plantea las experiencias observadas en América Latina sobre la educación indígena, y las perspectivas construidas a partir de la misma con relación a las políticas de desarrollo social.

Es indiscutible la característica asimilista y colonizadora de la educación desarrollada en los centros educativos del pueblo Mbya en la actualidad, pues la propuesta curricular dominante occidental en mucho de los casos ha obligado a adoptar los saberes escolares descontextualizados, en otra lengua (castellano – guaraní paraguayo), sin el respeto a las cosmovisiones y la organización comunitaria.

En este sentido, se presenta algunas de las características pedagógicas del diseño curricular elaborado por el Pueblo Mbya y las particularidades diferenciadoras del sistema actual paraguayo, que se citan continuación:

- En cuanto a la educación inicial, el inicio de la escolarización de los niños (as) se dará a los 5 años cumplidos (pre escolar), la justificación principal de los líderes se sustenta en crianza exclusiva ejercida por la madre entre 0 a 4 años de edad para el mantenimiento de la cultura y la lengua materna.

- El nivel correspondiente a la Educación Escolar Básica, pasa a ser denominada Educación para la Vida, inicia a los 6 años de edad y se extiende hasta los 12 años de edad, dividido en tres niveles, disminuyendo a 7 años los 9 años del sistema educativo paraguayo. La justificación se sustenta principalmente en la extensión innecesaria de la cantidad de años en el nivel, donde las familias consideran improductiva dentro del modelo actual.

- La utilización del enfoque globalizador para la enseñanza de las diferentes áreas curriculares, utilizando módulos de autoaprendizaje a partir de temas generadores basados en la propuesta de Paulo Freire, para la integración de los saberes colectivos y ancestrales con aquellos conocimientos occidentales desde la perspectiva intercultural.

- Las áreas académicas que organizan la propuesta curricular son 4: Etnomatemática/ Matemática, Lengua/Ayvu (trilingüe), Familia – Cultura – Territorio y Proyectos.

- En cuanto a los contenidos de aprendizaje, se ha realizado una recopilación en varios aspectos relacionados a la literatura, artesanía, historia, saberes naturales, la lengua, territorios, entre otros.

- Las características nómadas del pueblo exige al currículum genere mecanismos para el aseguramiento de la permanencia en las escuelas, donde el trabajo pedagógico en base a módulos de autoaprendizaje darán la posibilidad de reintegrarse al estudiante al ritmo y competencias adquiridas anterior a su migración, o en otros casos transferirlos a los centros escolares donde concurren.

- La identificación de los grados (series) dentro de las instituciones educativas prusianas serán reemplazadas por niveles modulares, en el cual se pretende en las aulas el aprendizaje colaborativo, generando equipos de apoyo entre pares, valor fundamental del pueblo indígena en la perspectiva de la ayuda mutua.

- La elaboración de un calendario escolar diferenciado, respetando la dinámica natural del pueblo, exige el cambio de los tiempos de permanencia en los centros escolares (febrero a septiembre, se trabajará en los espacios escolares y de septiembre a noviembre las actividades de la comunidad serán prioritarias) en el marco de la espiritualidad y las costumbres en su cultura (ara pyahu).

Para resumir, las fuentes psicopedagógicas plantean una idea de escuela integrada a la comunidad, donde los artesanos, líderes políticos, religiosos, sabios y sabias cuentan con protagonismos significativos en las aulas. La siguiente pregunta lógica es ¿Cuál es el rol del docente en la nueva escuela indígena?, serán tres tipos de educadores, el primero, Docente Indígena, encargado de la enseñanza de los saberes del pueblo y la lengua, el segundo, Docente no Indígena, como responsables de los conocimientos occidentales, como la figura de educador tradicional como transmisor de la cosmovisión del pueblo.

consideraciones finales

En conclusión se puede indicar que el proceso de construcción del currículum educativo del Pueblo Mbya Guaraní de Paraguay, debe reconocer los diversos aspectos que hacen a su identidad cultural, respetando su territorio, cosmovisión, lengua, espiritualidad, organización política y religiosa, y convirtiendo a la escuela en un espacio para el fortalecimiento de los Jeguakáva Tenonde Porangue i (Los primeros hombres elegidos para llevar el adorno de plumas) Cádogan (1959, p. 8).

En definitiva, cuando se aborda la educación indígena es importante adherirse a las ideas de Quijano (2014) cuando menciona "es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos" (p. 828).

Se sugiere a futuros trabajos el abordaje de los métodos y técnicas que puedan utilizarse desde la mirada descolonizadora de la educación, en especial en escuelas donde la formación del docente ha sido hegemonizada desde la perspectiva occidental y eurocentrista.

referencias

Cadogan, L. (1953). Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. *Antropología*, 1 (1), 35-42, doi [10.11606/2179-0892.ra.1953.130577](https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1953.130577)

Demellenne, D. (2010). El docente investigador como herramienta para la

- construcción de un nuevo currículum de educación indígena. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (1), 29-44.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2012). *Pueblos indígenas en el Paraguay Resultados Finales de Población y Viviendas* (s. f.).
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2018). *Encuesta Permanente de Hogares* (EPH) 2017. Fernando de la Mora.
- Dirección General de Educación Escolar Indígena (2013). *Primer Seminario Nacional de Currículum desde los Pueblos Indígenas en el Paraguay: Avanzando en la construcción del Currículum propio desde los Pueblos Indígenas en el Paraguay*.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva Americana.
- Dussel E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Pares Akal/Inter.
- Fornet-Bettancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tests provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad alternativa otra humanidad. *Philosophica: International Journal for the History of Philosophy*, 14 (27), 17-34.
- Fornet-Betancourt, R. (2018). Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana*, 11 (21), 323-346, doi [10.15174/rv.v0i21.361](https://doi.org/10.15174/rv.v0i21.361)
- Gaceta Oficial (2010). Ley nº 4251, *Lenguas de la República del Paraguay*.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10 (22), 305-331.
- Instituto Paraguayo del indígena. (2021). *Plan Nacional de Pueblos Indígenas*. INDI/STP/FAO.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- MEC (2013). *Primer seminario currículo indígena*.
- Meliá, B. (1992). *La lengua guaraní conquistado y reducido*. Mapfre.
- Meliá, B. (2008) *Educación Indígena y Alfabetización*. CEPAG.
- Meliá, B. (2008). *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. CEPAG.
- Meliá, B. (2010). Alfabetización en la educación indígena. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (1), 13-28.
- Mignolo, W. (2006) El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En: W. Mignolo, F. Schiwy, & N. Maldonado-Torres. (Eds.). *(Des)colonialidad del ser y del saber: Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia*. Ediciones del Signo & Duke University.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso.
- Quijano, A. (2014a). *Raza, etnia y nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas*. Clacso.
- Solano A. J. (2015) Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 117-129.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

recibido em 01/12/2021

aceito em 15/01/2022

decolonialidade e o pensamento eurocêntrico de Karl Marx: em favor de uma agenda emancipatória

¹ Francisco Uribam X. H. 

¹ universidade federal do ceará

* e-mail de contato principal: uribam@ufc.br

resumo

o presente artigo é uma contribuição ao diálogo sobre o pensamento decolonial e o pensamento de Karl Marx em torno do eurocentrismo. Ao longo do texto, o autor tenta demonstrar que Marx e o marxismo são eurocentristas. Além disso, o autor argumenta que a tese levantada por alguns marxistas, como Marcello Musto e Michael Löwy, de que o “último Marx”, ou nos escritos produzidos por ele nos seus dois últimos anos de vida, rompeu com o evolucionismo, o etapismo e o eurocentrismo, não encontrando apoio nesses escritos.

palavras-chave: pensamento decolonial; marxismo; emancipação; eurocentrismo.

como citar este artigo

Holanda, F. U. X. (2022). Decolonialidade e o pensamento eurocêntrico de Marx: Em favor de uma agenda emancipatória. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 72-85, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2037>

Eu gosto de café com tapioca e cuscuz, peixe frito ou pirão, frutas e verduras e de ouvir música. Freqüento os botecos do boêmio e universitário bairro do Benfica e os bares do entorno da Igreja de Santa Luzia, na Praia de Iracema em Fortaleza, Ceará, e no pré-carnaval sigo o bloco Luxo da Aldeia. Sou professor, estudo e escrevo para puxar conversa e fazer arenga política. Portanto...

...bora puxar conversa e fazer arenga?

Ao dar visibilidade e reconhecer que o longo do processo de resistência dos povos originários nas Américas ao processo de invasão territorial, dominação, exploração e conquista europeu iniciado em 1492 processo que configurou e estabeleceu a colonialidade, a globalidade e os novos elementos objetivos e subjetivos que fundaram o modo de existência social da Modernidade (Quijano, 2006), percebe-se que o mesmo só foi possível porque a resistência permanente foi e continua sendo orientada por um conjunto de saberes e epistemologias outras, a rede Modernidade/colonialidade promoveu uma grande oportunidade para renovação radical da crítica ao chamado eurocentrismo, chamando a atenção para a importância e o potencial das epistemologias outras ou as epistemologias do Sul como possibilidade de pôr fim ao império cognitivo da Modernidade e na orientação de saídas para crise do projeto civilizador moderno.

As reflexões da rede Modernidade/Colonialidade confirmam que, ao mesmo tempo em que praticavam um genocídio contra os povos originários, os europeus passaram a desvalorizar, humilhar, invisibilizar, hierarquizar e tratar como insignificantes as suas manifestações religiosas, seus saberes, sua cultura, seus conhecimentos e seus processos de produção epistêmica. A partir da segunda modernidade (Dussel, 1993), quando se consolidou na Europa a chamada Ilustração ou Iluminismo, os conhecimentos das civilizações não europeias passaram a ser classificados como senso comum, credices, curandeirismos, pajelança, porque não se enquadravam no modelo de produção científica de conhecimento por meio de métodos que permitissem ser considerados como objetivos, verdadeiros e universais, tal

qual como foi estruturado pelo eurocentrismo moderno.

Uma das características pensamento ocidental, antigo na Grécia e moderno na Europa, é que, sendo um pensamento localizado e particular, apresenta-se como universal, ou seja, como modelo único e avançado, características que servem para justificar que tal pensamento pode vir a ser imposto aos demais povos e civilizações. Assim, na sua ação expansiva, rivaliza, desqualifica e invisibiliza as outras formas de saberes e de produção de saberes. Dessa forma, na Antiguidade ocidental, sociedade grega, só os gregos eram livres; sociedade romana, só os romanos eram livres.

Somente os gregos e romanos, pela sua condição de gregos e ou de romanos, eram considerados livres, tinham direitos e o reconhecimento da condição de humanos enquanto tais, os outros povos eram considerados como escravos e bárbaros. Na Modernidade, foram os europeus que se proclamaram livres e iguais por natureza, os únicos possuidores da condição humana enquanto tal e com direito para escravizar os demais e colonizar todo o planeta, pois, como não europeus, foram classificados como selvagem, canibais, primitivos, povos sem alma, sem história, povos atrasados que podiam ter seus corpos e territórios invadidos, colonizados, dominados e explorados.

Na origem do pensamento Ocidental, no mesmo raciocínio que afirma a defesa de uma razão universal legítima e justifica a dominação e a exploração das mulheres, dos escravos e a xenofobia em relação aos estrangeiros. Na filosofia ocidental clássica, apologista do saber universal, defendia-se que, por natureza, alguns nasciam para exercer o poder de mando e outros para obedecer. Sendo tal preceito defendido como verdade, os gregos proclamavam homens livres e destinados a realizarem o seu ser homem como cidadão da polis. Do ponto de vista epistemológico, os gregos rejeitavam todas as formas de saberes e pensamento que não se conduzissem pelo procedimento epistêmico racional grego, o pensamento dos sofistas, considerado como mera opinião, senso comum ou falsas representações.

Para Enrique Dussel, a modernidade tem como marco histórico o ano de 1492, face a três grandes acontecimentos: a chegada de Cristóvão Colombo às Ilhas do

Ocidente, quando o Mar do Atlântico se fez evidência para a história; a ocupação de Granada pelos reis católicos Fernando e Isabel de Aragão, expulsando os Mouros e Judeus; e a publicação da primeira gramática castellana, por Nebrija. Portanto, 1492 é o momento do nascimento da Modernidade como conceito e, ao mesmo tempo, início do processo de encobrimento do não europeu.

Dessa forma, o reconhecimento da Espanha no processo de institucionalização da Modernidade faz com que a América Latina redescubra o seu lugar como sujeito constitutivo da Modernidade. Diz Dussel (1993, p. 16): “fomos a primeira periferia da Europa Moderna”. O que Kant, Hegel, Marx, Habermas e Charles Taylor chamam de modernidade é um fenômeno exclusivamente intraeuropeu. A chamada razão moderna ou Iluminismo é, para Dussel, a segunda modernidade, pois a Modernidade mesma teve início em 1492, quando a Europa pôde se confrontar com o seu outro e controlá-lo, violentá-lo e se definir como conquistadora, controladora da alteridade do outro.

Ao se reivindicar ser um seguidor da tradição ocidental moderna, o marxismo é identificado por matizes do pensamento decolonial eurocêntrico e eurocentralizador. Com essa atitude crítica, o pensamento decolonial deixou os marxistas em polvorosos e na defensiva, e, ao tentarem demonstrar que o marxismo não é um pensamento eurocêntrico, caíram em contradição ao afirmar que ele é um pensamento científico, moderno e que pensa a revolução proletária como um processo universal.

Karl Marx escreveu, em 1845, as chamadas “Teses sobre Feuerbach”, na realidade um conjunto de aforismos, cujo mais vazio de realidade e conteúdo foi o que se popularizou e ganhou vida própria: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, trata-se, entretanto, de transformá-lo”. Logo em seguida, 1848, ao escrever, juntamente com Engels, o “Manifesto Partido Comunista”, reconheceu a burguesia como classe revolucionária, e disse mais: “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, logo todas as relações sociais”.

Uma classe que permanentemente revoluciona os instrumentos de produção, as relações de produções e as relações sociais,

será que envelhece e pode ser substituída por outra? Sendo a burguesa revolucionária, ou seja, transformadora permanente do mundo, realizou-se o que importava para Marx, segundo a sua 11ª tese sobre Feuerbach, transformar do mundo? As derrotas da classe operária, reconhecidas por Marx nas Lutas de Classes na França [1848 – 1850], no 18 Brumário de Luís Bonaparte e na Guerra Civil na França, bem como as experiências históricas da Revolução Russa de 1917 e tantas outras, significam que, ao identificar o proletariado como o coveiro da burguesia, Karl Marx estava equivocado e ancorado visão especulativa e idealista?

Terry Eagleton (1999, p. 9) esclarece que o apelo de Marx ou o seu chamado aos filósofos para transformação do mundo “esquece que, para começar, sem conceitos abstratos não haveria mundo real para nós. A ironia do gesto de Marx é que ele faz esta exigência como filósofo, não penas como militante”. A ideia de transformação social e toda radicalidade que ela implica é um dos termos mais caros aos chamados marxistas ortodoxos ou exegetas, que, ao se postarem como apologistas da ideia de que existe uma leitura única e verdadeira dos textos de Marx, deixam transparecer para sua audiência terem como maior gozo o ato de interpretar Marx como se fosse uma escritura sagrada.

Os marxistas ortodoxos ou exegetas fazem parte de um dos contingentes de indivíduos que, na sociedade capitalista, são liberados do trabalho produtivo devido à divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, tornando-se privilégios, jornalistas, críticos literários, produtores culturais, escritores e acadêmicos, atividades que são relevantes para o processo de transformação do sistema-mundo moderno/colonial e de desenvolvimento da criatividade estética e cultural da humanidade, mas que podem, também, cair no campo da alienação ou ganhar uma postura escolástica produtora de fantasias, capacidade de representar algo sem representar algo real.

Os marxistas ortodoxos não são operários, na maioria das vezes estão distantes dos movimentos sociais, buscam prestígios e distinção que são inerentes a uma vida burguesa, vivem num ambiente longe da realidade material do proletariado, numa bolha, e sempre têm um discurso para explicar porque os que estão na militância

comentem equívocos e não fazem a revolução. Sabedores dos caminhos e das receitas para a revolução, nunca tomam a iniciativa de efetivarem o que falam e o que sabem. Alguns até são críticos dos marxistas profundamente engajados nas lutas sociais e que travam o chamado bom combate contra o capitalismo e o imperialismo.

Os marxistas exegetas dão a entender que a verdadeira revolução só vai acontecer quando eles, de seus gabinetes produzindo fiéis intérpretes de Marx, forem ouvidos e seguidos. Portanto, como eles falam entre si, estabelece-se um paradoxo, pois a revolução socialista, segundo Marx, tem que ser obra proletária. Será que tal postura tem algo a ver com a formulação do Marx de que os filósofos até a Modernidade só interpretaram o mundo, mas o que importa desafio é transformar o mundo? Todavia, como constatou Marx, na Modernidade, foi a classe burguesa que, com o pensamento iluminista, a revolução política francesa e Revolução Industrial, passou a transformar o mundo. Será que o proletariado tem que ser marxista para ser revolucionário ou é o marxista que tem que ser proletarizado para ser revolucionário?

Sendo a obra de Marx parte do pensamento ocidental moderno, ela está estribada no chamado de método dialético; método porque obedece à exigência da epistemologia eurocêntrica moderna de que todo saber rigoroso, para ser reconhecido como válido e verdadeiro, tem que ser pensado metodologicamente. O que muitos marxistas ignoram é que o pensamento dialético de Hegel e Marx tem como implicação a sua negação, a sua superação e a sua atualização. Tratar o pensamento de Marx como de todo atual é se relacionar com ele de forma religiosa, como se fosse livros que compõem uma bíblia sagrada, é negar o sentido mais profundo da dialética: a sua superação. Marx acreditava que, com o processo civilizador moderno burguês, “tudo que é sólido se desmanchava no ar”, inclusive a sua obra, pois a realidade é movimento constante, é dialética, é devir. Marx tinha consciência que não era marxista.

Por sua vez, sendo o marxismo um pensamento eurocêntrico e moderno, talvez, por isso, ele tenha dificuldades de romper com a colonialidade do ser, do saber e do poder, estabelecendo o seu foco apenas no sistema econômico, capitalismo, do processo

civilizador moderno. Assim, ao realizar a crítica à economia política, a partir de uma visão eurocêntrica, não consegue fazer a crítica da colonialidade do poder. Portanto, não percebe que só a superação do capitalismo não é suficiente para romper com os processos de dominação, exploração, humilhação colonial, de subordinação; com o racismo, o machismo, o cristianismo, que são próprios da colonialidade do poder moderno. Dessa forma, um pensamento e um partido de inspiração marxista são desafiados a, constantemente, realizarem a superação de seus princípios e de seus fundamentos, de suas análises sobre a dinâmica social, produzindo um rompimento com o projeto civilizador moderno e, o mais importante, desenvolvendo lutas contra todas as formas de dominação, exploração e subalternização dentro do sistema-mundo colonial/moderno.

Os marxistas acham o proletariado, na constituição do seu ser de classe, é sujeito da revolução conta o capitalismo, não contra o processo civilizador moderno. Nesse sentido, o proletariado é compreendido em dois sentidos: no primeiro, ele é entendido como uma essência revolucionária em si, como portador de uma consciência de classe pura; não como portando todos os vícios e desejos sociedade capitalista, individualista, racista, machista, alienado, subalterno. No segundo, como uma tábula rasa, em que tudo que é preciso para fazer acontecer a revolução pode ser colocado em sua consciência, que, por conseguinte, virará ação política revolucionária. O primeiro sentido é formulado por Karl Marx e o segundo por Lenin.

Lenin, na sua obra de estratégia política, “O que fazer?”, defende a tese de que a consciência política de classe do proletariado deve ser levada de fora das relações de classe, por intelectuais burgueses, para dentro, uma vez que, deixado por si, a classe operária não vai além das lutas economicistas por melhores salários e por melhores condições de vida. Em “O que fazer?”, escrito entre outubro 1901 a fevereiro de 1902, afirma Lenin que os operários não podem ter uma consciência socialista (na época, consciência social-democrata) porque uma consciência socialista:

Só podia ser introduzida de fora. A história de todos os países testemunha que a classe operária, exclusivamente com suas próprias

forças, só é capaz de desenvolver uma consciência trade-unionista, que dizer, a convicção de que é necessário agrupar-se em sindicatos, lutar contra os patrões, exigir do governo estas aquelas leis necessárias aos operários, etc. Por seu lado, a doutrina do socialismo nasceu das teorias filosóficas, históricas e econômicas elaboradas por representantes instruídos das classes possidentes, por intelectuais. Os próprios fundadores do socialismo científico moderno, Marx e Engels, pertenciam, pela sua situação social à intelectualidade burguesa (Lenin, 1986, p. 101).

A teoria cartesiana que a consciência política socialista tem que ser introduzida de fora no corpo do proletariado Lenin adotou do romance do escritor russo Nicolai Tchenichevski, autor do livro "O Que Fazer?", escrito em 1863, no qual ele afirma que "o povo é indiferente à política, é incapaz de uma ação política independente e aspira tão somente a obter vantagens materiais". Para Tchenichevski, a "massa é apenas a matéria bruta para experimentos diplomáticos e políticos. Quem quer que a dirija diz-lhe o que fazer, e ela obedece". Para Joseph Frank (1992, p. 203), o romance "O Que Fazer?", "muito mais do que O Capital, forneceu a dinâmica emocional que posteriormente veio a produzir a revolução russa".

O marxista alemão Karl Korsch, esclarece, numa nota de rodapé, em sua obra "Marxismo e Filosofia", que a ideia de inseminação artificial da consciência socialista no proletariado de Lenin tem sua origem em Karl Kautsky a partir de sua polêmica contra o projeto de uma nova redação do Programa de Hainfeld, apresentada em 1901, ao congresso do partido em Viena, para Kautsky. Afirma:

Como doutrina, o socialismo tem evidentemente as suas raízes nas relações econômicas actuais no mesmo grau que a luta de classe do proletariado, nasce tal como esta da luta contra a pobreza e a miséria das massas, geradas pelo capitalismo; ambas surgem paralelamente, não uma da outra, e tem premissas diferentes. A moderna consciência socialista só pode nascer com base num conhecimento científico profundo. com efeito, a ciência econômica contemporânea é tanto uma condição da produção socialista como, por exemplo, a técnica

moderna, só que, por mais que queira, o proletariado tão pouco pode criar uma como a outra; ambos surgem do processo social contemporâneo. O portador da ciência, portanto, não é o proletariado, mas os intelectuais burgueses; foi com efeito, em certos membros desta camada, que nasceu o socialismo moderno e foram eles que o comunicaram a proletários intelectualmente eminentes, que, onde as condições o permitem, o introduzem então na luta de classes do proletariado. A consciência socialista é, portanto, um elemento introduzido de fora na luta de classes do proletariado, não é algo que dela nasce espontaneamente (Korsch, 1977, p. 29-30).

Além de afirmar que a doutrina do socialismo, igual ao capitalismo, é parte do processo científico civilizador moderno e produto de intelectuais burgueses como Marx e Engels, Lenin torna muito claro que a doutrina marxista é eurocêntrica, no texto de março de 1913, "as três fontes e a três partes constitutivas do marxismo", afirma Lenin: "o marxismo é o sucessor legítimo do que de melhor criou a humanidade no século XIX: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês" (Lenin, 1986, p. 35). No século XX, Lenin, como bom eurocêntrico, achava que o melhor que a humanidade havia criado estava em apenas três países da Europa, e tinha sido produzido pela burguesia e não pelo proletariado.

No texto "Marxismo e Pós-marxismo", escrito por Vitorio Strada, para o volume 11 da "História do Marxismo", organizada pelo marxista Eric Hobsbawm, comenta que a ideia de Lenin, de que a consciência política de classe do proletariado deve ser trazida de fora, na realidade, é uma consciência concebida como algo dado, uma espécie de alma que é insuflada num corpo (matéria) limitado à atividade vegetativa trade-unionista. Trata-se, pois, de uma visão cartesiana que estabelece uma relação hierárquica entre a classe operária como corpo (matéria) e o mundo intelectual burguês revolucionário como alma (espírito). Sendo assim, afirma Vitorio Strata, que na concepção de Lenin, que muito explica a postura marxista ortodoxa e exegeta:

O corpo da classe operária recebe sua alma de um demiurgo, que é a intelectualidade burguesa, à qual, recorda Lenin, pertenciam

Marx e Engels. Permanece gritante o escândalo de uma classe emancipadora universal que não teria condições de desempenhar sua missão histórica sem uma decisiva intervenção externa de egressos da classe a ela antagonica. Mas o que verdadeiramente conta é que a consciência é concebida como uma teoria dada de uma vez por todas, introduzida na matéria operária por alguém que está de fora dela: a massa operária, pois, como notaram os opositores russos, marxistas, de Lenin, é um mero instrumento nas mãos daqueles super-homens que são os revolucionários profissionais, representantes da consciência revolucionária” (Strata, 1983, p. 118).

Nesses dois entendimentos sobre o proletariado ficam claros os limites para o enfrentamento não só do capitalismo, mas da crise do processo de civilização moderna, cujo capitalismo é apenas o seu sistema econômico. E não basta superar o sistema capitalista para se pôr fim aos múltiplos processos de dominação, exploração e subalternização da colonialidade do saber, do poder e do ser, que são inerentes ao processo civilizador moderno.

Diversos marxistas, como Marcello Musto (2018, p. 9), afirmam que as ideias de Karl Marx permaneceram indispensáveis, “à medida que é necessário repensar uma alternativa ao capitalismo”. A cada crise do capitalismo, os marxistas afirmam que o marxismo volta à moda. Todavia, para o pensamento decolonial, os condenados da terra (Fanon, 2015), as vítimas da humilhação colonial (Tiburi, 2021), os subalternos, os explorados e dominados não alcançarão a liberdade ou emancipação humana, como promete o processo civilizador moderno com a superação do capitalismo.

A crise que deve ser enfrentada, para ser mais radical, é a crise processo civilizador moderno, que é racista, capitalista, cristão, branco, patriarcal, colonial, heteronormativo, epistemicida e genocida. O capitalismo e o socialismo são sistemas econômicos do projeto civilizador moderno (Holanda, 2021), ambos historicamente fracassados porque a Modernidade já demonstrou, ao longo de cinco séculos, que não pode cumprir sua promessa de emancipação, pois a sua universalidade é abstrata e esconde um de seus elementos constitutivos, que é a colonialidade.

Marcello Musto levanta a tese de que a implosão da União Soviética liberou Marx das correntes ideológicas do marxismo-leninismo que se distanciaram muito de sua concepção de sociedade e que a renovação da exegese da obra de Marx encontrará amparo no chamado “último Marx”, já que:

No biênio 1881-1882, Marx realizou um estudo profundo das descobertas mais recentes no campo da antropologia, da propriedade comunal nas sociedades pré-capitalistas e das transformações ocorridas na Rússia após a abolição da servidão e o nascimento do Estado moderno. Além disso, foi atento observador dos principais acontecimentos da política internacional, e suas cartas da época testemunham seu apoio convicto à luta pela libertação da Irlanda e a firme oposição à opressão colonial na Índia, no Egito e na Argélia. O oposto de autor eurocêntrico, economicista e absorvido exclusivamente pela luta de classes (Musto, 2018 p. 10-11).

Por mais que o marxismo possa renovar a sua exegese, não restam dúvidas de que o pensamento de Marx e o marxismo não são produção teórica dos trabalhadores e das trabalhadoras. Portanto, o marxismo não é só eurocêntrico, mas é gerador de um paradoxo no que tange ao processo de transformação social. Como se pode, então, realizar a chamada práxis, ou seja, a imbricação dialética eurocêntrica da teoria com a prática revolucionária, se quem pensa e elabora a teoria são os intelectuais burgueses e quem tem que realizar a revolução é a classe operária, que, segundo Marx, nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, é alienada do produto de seu trabalho, é alienada de seu ser genérico, é alienada do ser outro, ou seja, é alienada da capacidade de decidir sobre si própria? Como resolver esse paradoxo?

O maior desafio para o marxismo não é o de tentar provar que Marx deixou de ser eurocêntrico durante os seus dois últimos anos de vida, mas de partir de Marx e romper com o projeto civilizador moderno. Nesse desafio, o pensamento decolonial, é uma possibilidade para grandes diálogos.

Para Marcelo Musto, a produção intelectual de Karl Marx, nos seus dois últimos anos de vida (1881-1883), rompeu com o economicismo, deixou de ser um pensamento

absolvido exclusivamente pela luta de classes, e, devido aos seus estudos que ele realizou sobre antropologia, ele acabou rompendo com eurocentrismo. Ao aprofundar seus estudos sobre as formas de passagem das sociedades antigas à forma capitalista, a partir da obra de Lewis Morgan, Marx descobriu: i. que o progresso humano transcorria mais rapidamente em períodos em que se ampliavam as fontes de subsistências; ii. concluiu que não eram rígidos e inelutáveis os estágios de sucessão da história humana; iii. passou a rejeitar as rígidas representações que ligavam as mudanças unicamente às transformações sociais, defendendo as múltiplas possibilidades que o curso do tempo ofereciam para a intervenção humana modificar a realidade e efetuar as mudanças históricas (Musto, 2018, p. 40).

O fato de Marx, em 1853, no artigo “Futuros resultados da dominação britânica nas Índias”, ter afirmado que a invasão inglesa ou colonização do território indiano anularia a velha sociedade asiática, tirando-a do atraso político e econômico e assentaria os fundamentos da civilização ocidental na Ásia, ou seja, promoveria a civilização moderna, e, em 1881, ter reconhecido que o processo de colonização indiano pelos ingleses não impulsionou os indianos para frente, os empurrou para trás, estagnando a agricultura local e intensificando a fome, demonstra que Marx esteve durante três décadas equivocado em relação ao processo de colonização.

Além do mais, a conclusão de Marcelo Musto de que Marx reconheceu, em 1881, que a sua concepção eurocêntrica havia sido desautorizada pelos fatos históricos, não lhe permite concluir, como ele faz, que Edward Said, na sua obra “O Orientalismo”, tem uma leitura tendenciosa de Marx, pois além de Marx não ter rompido com o eurocentrismo, nada que Marx escreveu nos dois últimos anos de vida (1881 a 1883), que ficou por muito tempo desconhecido, fez parte da visão de mundo e das orientações políticas do marxismo até o momento.

O debate sobre se o pensamento de Marx e o marxismo são eurocêntricos ou não só veio a público pelas provocações do pensamento pós-colonial, no final do século XX, e no século XXI, com o pensamento decolonial. Os escritos dos dois últimos anos de vida de Marx ficaram desconhecidos por

muito tempo e só no século XXI passaram a ser divulgados diante das provocações do pensamento decolonial. Nesse diálogo, o mais interessante é que alguns marxistas passaram a assumir que o pensamento de Karl Marx era eurocêntrico, colonialista, evolucionista, etapista até os dois últimos anos de sua vida, quando, então, ele finalmente rompe com o eurocentrismo.

No livro “Lutas de Classes na Rússia”, de Karl Marx e Friedrich Engels (2013a), encontramos a correspondência entre a revolucionária russa Vera Zasulich e Karl Marx, de 1881. Na introdução ao livro, Michael Löwy (2013, p. 5) afirma que tais escritos “significaram uma ruptura profunda com qualquer interpretação unilinear, evolucionista, etapista e eurocêntrica do materialismo histórico”. Todavia, quando analisamos os quatro esboços de Marx na tentativa de responder à indagação de Vera Zasulich, quando lemos a carta que finalmente foi enviada como resposta, e o prefácio à edição russa do “Manifesto do Partido Comunista”, escrita em 1882, por Marx e Engels, neles constatamos uma reafirmação contundente da posição etapista, evolucionista, eurocêntrica de Marx e Engels.

O movimento populista russo, do qual fez parte Vera Zassulich, fundamentado na realidade política local e da tradição comunal, defendia três teses: i. que o capitalismo era algo estranho à natureza do processo civilizador do povo russo, que era estribado na tradição comunitária. O capitalismo, portanto, era algo indesejado e considerado um sistema econômico importado; ii. que a posição dos socialistas em atribuir ao proletário russo, classe ainda incipiente e minoritária, a condição de classe revolucionária, era um equívoco que estava relacionado à atitude dos socialistas russos de transpor as ideias de Marx, elaboradas a partir de outro contexto histórico muito diferente, para Rússia; iii. que a Rússia não precisava passar pelo capitalismo para chegar ao comunismo comunitário.

A carta de Vera Zasulich, enviada a Karl Marx em 16 de fevereiro de 1881, revela a atitude de uma mulher portadora de uma atitude intelectual crítica, aberta ao conhecimento e não arrogante, colocado seus pressupostos teóricos em dúvida e com abertura para consultar e escutar a opinião de outros estudiosos, atitude bem diferente do

que afirma de forma preconceituosa e machista David Riazanov (2013, p. 73), na publicação organizada por Michael Löwy, para quem a carta, de Vera: “sem dúvida deve ter causado forte impressão em Marx. Diante de ingenuidade e uma sinceridade tão diretas e de tamanha incapacidade teórica ao colocar a questão da comuna camponesa sobre uma base ético-social”. A carta de Vera Zaslitch para Marx, longe de ingênua e de demonstrar incapacidade teórica, gira em torno da discussão sobre a questão agrária na Rússia e sobre a comuna rural, ela é muito clara e objetiva:

Nos últimos tempos, ouvimos dizer com frequência que a comuna rural é uma forma arcaica, condenada à morte, como se fosse a coisa mais indiscutível, pela história, pelo socialismo científico. As pessoas que apregoavam isso dizem vossos discípulos por excelência: marxistas. Seu argumento mais forte muitas vezes é: foi Marx que disse isso. Quando se objeta: mas como vós deduzis isso de seu O capital? Ele não trata da questão agrária e nunca fala da Rússia, eles replicam, de um modo talvez um tanto temerário: ele o teria dito se tivesse falado do vosso país. Vós compreendes, portanto, cidadão, até que ponto vossa opinião sobre essa questão nos interessa e como é grande o serviço que vós prestaríeis, expondo vossas ideias sobre o possível destino da nossa comuna rural e sobre a teoria da necessidade histórica de que todos os países do mundo passem por todas as fases da produção capitalista (Riazanov, 2013, p. 79-80).

A resposta que, para responder Marx, elaborou quatro esboços, foi uma carta bem mais simples e pobre de conteúdo do que os esboços, os quais caíram no esquecimento por muito tempo, é clara na defesa da tese evolucionista e eurocêntrica de Marx segundo a qual todos os países do mundo devem passar pela fase de produção capitalista para que se possa, finalmente, ter condições para o afloramento de uma sociedade socialista e comunista. Vejamos os argumentos centrais de Marx no primeiro esboço:

Falando em termos teóricos, a comuna rural russa pode, portanto, conservar-se, desenvolvendo sua base, a propriedade comum da terra, e eliminando o princípio da propriedade privada, igualmente implicado

nela; ela pode tornar-se um ponto de partilha direto do sistema econômico para o qual tende a sociedade moderna, Marx defende que a sociedade moderna tende evoluir para o socialismo – grifo nosso; ela pode se apropriar dos frutos que produção capitalista enriqueceu a humanidade sem passar pelo regime capitalista, regime que, considerando exclusivamente do ponto de vista de sua duração possível, conta muito pouco na vida da sociedade, Marx pensava que o capitalismo estava prestes a morrer, duraria pouco – grifo nosso. Porém, é preciso descer da teoria pura à realidade russa (p. 96). [...] Os fatos econômicos, cuja análise levaria longe demais, desvendaram o mistério de que o estado atual da comuna não se sustenta mais e que, em pouco tempo, pela simples necessidade das coisas, o modo atual de explorar as massas populares, o capitalismo, grifo nosso, não estará mais na moda. Portanto, algo novo se faz necessário e o novo que se insinua sob as mais diversas formas sempre equivale a isto: abolir a propriedade comum, deixar que se constitua como classe média rural a maioria mais ou menos bem situada dos camponeses e converter sem floreios a grande maioria em proletários (p. 99). [...] Para salvar a comuna russa é preciso que haja uma revolução russa. De resto, o governo e os novos pilares da sociedade fazem o melhor que podem para preparar as massas para essa catástrofe. Se a revolução acontecer em tempo oportuno, se ela concentrar todas as suas forças para assegurar o livre crescimento da comuna rural, ela logo se desenvolverá como elemento regenerador da sociedade russa e como elemento de superioridade frente aos países subsentidos ao regime capitalista (Marx; 2013, p. 102).

No segundo esboço de resposta para Vera Zaslitch, os argumentos fundamentais de Marx são:

O processo que analisei, em O Capital, substitui uma forma de propriedade privada e particionada dos trabalhadores pela propriedade capitalista de uma ínfima minoria, ou seja, levou à substituição de um tipo de propriedade por outro. Como isso poderia se aplicar à Rússia ou à terra que não é e jamais foi propriedade privada do agricultor? Portanto, a única conclusão que eles poderiam tirar como fundamento do curso das coisas no Ocidente é está: para estabelecer a produção capitalista na

Rússia, seria preciso começar por abolir a produção capitalista na Rússia, seria preciso começar por abolir a propriedade comunal e expropriar os camponeses, isso é, a grande massa do povo (p. 103). [...] Chego agora ao fundo da questão. Não há como ocultar que o tipo arcaico ao qual pertence a comuna russa abriga um dualismo intrínseco que, dadas certas condições históricas, pode levar à ruína. A propriedade da terra é comum, mas cada camponês cultiva e explora seu campo por conta própria, a exemplo do pequeno camponês ocidental. Essa combinação de propriedade comum e exploração parceleira da terra, útil nas épocas mais recuadas, tornou-se perigosa (Marx, 2013, p. 106).

No terceiro esboço, diz Karl Marx:

Remontai às origens das sociedades ocidentais e encontrareis lá em toda parte a propriedade comum solo; com o progresso social ela desapareceu em toda parte frente à propriedade privada; portanto, não haverá como ela escapar da mesma sorte unicamente na Rússia (p. 108). Ela pode, incorporar as conquistas positivas realizadas pelo sistema capitalista sem passar por seus forçados caudinos, substituindo gradualmente a agricultura parceleira pela agricultura combinada com o auxílio de máquinas, a que convida a configuração física do solo russo. Depois de ter sido posta previamente num estado normal em sua forma presente, ou seja, num estado capitalista – grifo nosso, ela poderá tornar-se o ponto de partida direto do sistema econômico para o qual tende a sociedade moderna e trocar de pele sem precisar antes cometer suicídio (Marx; 2013, p. 111).

O quarto esboço nada acrescenta, a carta-resposta de Karl Marx para Vera Zasulitch, escrita em 8 de março de 1881, é muito pobre de conteúdo em relação aos esboços, e muito curta, como diz Marx, são algumas linhas. Todavia, em 1882, no prefácio à edição russa do “Manifesto Comunista”, escrito por Marx e Engels, eles dizem:

[...] hoje em dia, a única resposta possível é a seguinte: se a revolução russa constituir-se no sinal para revolução proletária no Ocidente, de modo que uma complemente a outra, a atual propriedade comum da terra na Rússia poderá servir de ponto de partida

para uma evolução comunista (Marx & Engels, 2013b, p. 125).

No posfácio a “Questões sociais da Rússia”, escrito por Friedrich Engels, em 1894, onze anos após a morte de Marx, Engels cita uma passagem de Marx sobre a concepção do intelectual russo Nikolai Tchernichevski a respeito da comuna rural:

[...] assim como querem os economistas liberais, a Rússia deve começar destruindo a comuna rural para passar ao regime capitalista ou, pelo contrário, ele poderia, sem experimentar a tortura infligida por esse regime, apropriar-se de todos os seus frutos mediante o desenvolvimento de seus pressupostos históricos?” (Engels, 2013, p. 131).

Engels termina o posfácio afirmando que, sem o aceleração da vitória do moderno proletário industrial, a Rússia “não conseguiria sair nem da comuna nem do capitalismo, rumo a uma transformação socialista” (Engels, 2013, p. 142).

Lenin, seguindo Marx, defendeu a tese de que o capitalismo na Rússia seria necessário, pois tinha um caráter progressivo como modo de produção que antecede e cria condições materiais para o surgimento do socialismo. A Revolução Russa de 1917, conduzida por Lenin, foi a derrota das teses do movimento populista russo em nome do socialismo científico e, ao mesmo tempo, a derrota do último Marx imaginado por Marcelo Musto e Michael Löwy. Todavia, se o tempo é realmente o senhor da razão, a história veio demonstrar que o caminho estratégico feito pelo marxismo-leninismo foi equivocado. Por outro lado, nunca poderemos saber qual teria sido o futuro da Rússia se tivesse tido seu processo histórico conduzido pelas ideias do movimento populista.

Se uma das características do eurocentrismo é a defesa do pensamento científico contra as demais formas de pensamento e saberes, e se o marxismo se considera um saber científico moderno, é importante saber que a ciência não é o campo da verdade, mas da certeza. Como bem nos alerta Francis Wolff (2011, p. 14): “os conhecimentos não são verdadeiros ou falsos, não visam à verdade, mas à certeza, pelo

menos uma certeza racionalmente justificada e inseparável da teoria em que se inserem”.

O conhecimento científico ocidental moderno é um saber orientado para dominação, exploração e subalternização do homem e da natureza até a sua exaustão e o seu descarte. O marxismo, como ciência da Modernidade, é articulador da colonialidade do poder que é inerente ao processo civilizador moderno. Os autoritarismos presentes nas experiências socialistas na Rússia, China, Cuba e outras, que não socializaram os meios de produção e nem acabaram com o aparelho repressor do Estado, exploraram trabalhadores e perseguiram intelectuais, artistas que fizeram críticas aos regime, que mantiveram relações machistas e perseguiram homossexuais, adotaram o partido único como forma de controle político e o pensamento único, recusaram-se a entender que um processo emancipador implica combate permanente pela ampliação das liberdades.

São experiências que reproduzem, em seus fundamentos, uma das características eurocentrismo, a tendência ao pensamento único. O pensamento único é uma das características fortes do marxismo. Marx e os marxistas acreditam que a filosofia evolui para a ciência. Daí, que o socialismo, mesmo não existindo, sendo um processo evolutivo inevitável, determinado pelo processo de sucessão de modo de produção ou uma utopia, é defendido como científico, num sentido moderno de objetivo, verdadeiro e universal. Como constata Karl Korsch:

Já os próprios Marx e Engels, que, no entanto, chamaram tantas vezes a atenção, com grande orgulho, para o facto histórico de que o movimento operário alemão tinha recolhido, no “socialismo científico”, a herança da filosofia clássica alemã, não queriam de forma alguma que se entendesse por isso o socialismo científico ou o comunismo era essencialmente uma filosofia. Eles viam antes a missão do seu socialismo “científico” em superar e suprimir, na forma e no conteúdo, não só a filosofia idealista burguesa existente até então, mas também, ao mesmo tempo, toda a filosofia em geral (Korsch, 1977, p. 64).

Marx e o marxismo são eurocêntricos, entre outros fundamentos, porque a sua base de pensamento é a razão ocidental moderna,

que pressupõe que o projeto civilizador moderno pode cumprir sua promessa universal de emancipação humana. Por meio de uma crítica política, em “A questão judaica”, Marx identificou que o capitalismo pode realizar a emancipação política pela democracia, mas não a emancipação humana. A emancipação humana, como promessa da Modernidade e de sua ideia de progresso, só poderia ser realizada por outro regime econômico, o socialismo/comunismo. Para o pensamento decolonial, como a Modernidade faz par com a colonialidade do ser, do poder e do saber, ela não pode realizar a emancipação humana, pois a Modernidade implica a colonialidade do poder. A libertação implica o rompimento com a Modernidade, e não apenas com os seus sistemas econômicos.

Na compreensão de algumas matrizes do pensamento decolonial, existem várias possibilidades de leitura de Karl Marx, cuja obra, por ser de caráter inconcluso e aberta, não se constitui numa teoria coerente em diversos níveis de reflexão e argumentação. Além disso, nem sempre criticar Marx e o marxismo significa que se deve jogá-los na lata do lixo ou que o marxismo deve ser refutado em sua totalidade. Significa continuar, negar e atualizar o movimento crítico radical para além dos limites do marxismo enquanto racionalidade moderna iluminista eurocêntrica.

O pensamento decolonial entende que independência política, que põe fim ao domínio colonial, não é o fim do processo de dominação e exploração, que continuam com a colonialidade do poder. Na sua obra “A questão judaica”, Marx identificou que emancipação política não significava emancipação humana, mas como pensador moderno, preso à dialética hegeliana, não conseguiu identificar que a Modernidade não existe sem a colonialidade e nem a colonialidade sem a Modernidade.

O maior limite de Marx foi achar que o socialismo poderia realizar a promessa de emancipação da Modernidade, ignorando que o processo civilizador moderno é inseparável da colonialidade do ser, do saber e do poder. Marx pensa a emancipação humana como projeto da Modernidade por meio da revolução proletariada, apresentando o proletariado, classe particular, como classe com missão universal. Para o pensamento

decolonial, ao invés de apostar na promessa de emancipação da Modernidade, deve-se apostar na transmodernidade, que implica em ir além das estruturas valorizadas pela cultura euro-estadunidense em direção a um novo horizonte utópico pluriversal, onde uma ecologia de saberes e novos mundos sejam possíveis.

O pensamento de Marx é eurocêntrico, pois, como constata Denis Collin: “Marx pertence a essa tradição assimiladora herdada do iluminismo, que considera, antes de tudo, em cada homem a humanidade e não a particularidade individual” (2010, p. 15). Logo, o homem, que é portador da humanidade, é o homem europeu, branco, patriarcal, cristão e racista. Por isso, o socialismo só pode se realizar depois de superado o modo de produção capitalista no mundo, pois, o capitalismo, na sua vocação universal, é o instrumento por excelência de eurocentramento do planeta. Daí o motivo pelo qual o marxismo desenvolveu a visão etapista de revolução para os países atrasados e a ideia de que não pode existir socialismo em um só país.

O processo de produção, valorização e reprodução da acumulação do capital, bem como as crises nas relações das forças produtivas, não levaram, até o momento, à revolução socialista em nenhuma parte do mundo. Na modernidade, em nenhum lugar do mundo a classe operária chegou ao poder e nem os meios produção foram socializados. Quantos séculos serão necessários para que se possa chegar à conclusão que o referencial teórico político marxista tem algo de equivocado, limitado ou em desacordo com a realidade? Quando um referencial teórico deixa de ser um referencial e vira uma crença, que tipo de limites e prejuízos podem trazer para os desafios históricos postos pela realidade?

No século XXI, a burguesia, que, como diz Marx, revoluciona permanentemente os instrumentos de produção, as relações de produções e as relações sociais, mantém em curso a quarta revolução industrial, que vem introduzido mudanças no modo de ser e se relacionar com o mundo bem diferentes de tudo o que já foi experimentado na história da humanidade. Como o homem é um ser situado, era muito difícil, no tempo de Marx, imaginarem-se as possibilidades de bilhões de pessoas conectadas por dispositivos

móveis se relacionando, realizando consultas médicas, assistindo aulas, fazendo compras, pedido comidas prontas que são entregues em suas residências ou em seus locais de trabalho, acionando transporte e tantas outras coisas, como marcando ou vivenciando encontros amorosos por meio de aplicativos.

Com a quarta revolução industrial, o sistema-mundo moderno/colonial oferece uma profusão de inovações tecnológicas em diferentes áreas que modificam toda a estrutura social, os valores, a imaginação e o modo de ser e de estar no mundo de todos os indivíduos do planeta: inteligência artificial, robótica, internet das coisas, veículos autônomos, impressão 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciências dos materiais, armazenamento de energia, computação quântica e muito mais.

No mundo globalizado, o sistema-mundo moderno/colonial vem promovendo mudanças abrangentes e velozes que vêm revolucionando os processos produtivos, o consumo, os meios de transportes e logísticos, de comunicações, de relações pessoais e trabalhistas. Cada vez mais o conhecimento tecnológico e científico se volta para a potencialização da reprodução e acúmulo de capital por meio da viabilização da utilização máxima possível do trabalho morto [máquina, robôs, sistemas operacionais e aplicativos] em substituição ao trabalho vivo [mão de obra humana].

A afirmação de Marx e Engels no “Manifesto Comunista” (2005, p. 57) de que a grande indústria e o seu desenvolvimento “abala sob os pés da burguesia a própria base sobre a qual ela produz e se apropria dos produtos. A burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis”, diante da história do processo civilizador moderno e da quarta revolução industrial em curso, tem ainda validade? Acreditar nessa afirmação é uma atitude dialética ou é um ato de fé?

Três anos antes de Marx e Engels escreverem o Manifesto, em 1845, eles escreveram a “A Ideologia Alemã”, obra que nos convoca a pensarmos sobre os possíveis mecanismos e sujeitos da transformação social no mundo da quarta revolução industrial, pois nessa obra eles afirmam que:

As ideias da classe dominante são em cada época as ideias dominantes, isto é, a classe que constitui a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força intelectual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material detém ao mesmo tempo o controle sobre os meios de produção espiritual, de tal modo que, em geral, as ideias daqueles que carecem dos meios da produção espiritual ficam sujeitas a esta classe. As ideias dominantes são nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes concebidas como ideias (Marx & Engels, 2007, p. 71).

Com a quarta revolução industrial em curso, cada vez mais o trabalho vivo vai se tornando menos necessário e a classe operária vai diminuindo numericamente e perdendo sua importância e necessidade no processo produtivo. A classe operária industrial, produtora de mais-valia, que Karl Marx imaginava que passaria de classe em si (explorada e alienada) para classe para si (consciente e organizada politicamente), constituindo-se em coveiro da burguesia e protagonista da revolução socialista, cada vez mais vai se deslocando do processo de produção de mais-valia e se transformando em indivíduos pejotizados, uberizados, agentes do precariado, fast-foodizados, ifoodizados, que não têm vínculos com padrão e que passam a ganhar a sobrevivência se colocando de forma subalternizada a disposição de aplicativos, ou seja, de plataformas digitais administradas de forma impessoal, ao mesmo tempo em que os que se tornam totalmente desnecessários no processo de exploração produtiva são execrados até dos precários meios de trabalho e jogados nas ruas (Schwab, 2019).

Todos são transformados no que Marx e Engels denominaram lumpemproletariado, ou seja, os que não exercem trabalho regular, não têm trabalho ou vivem na miséria. Todavia, o lumpemproletariado, para Marx e Engels, não é agente revolucionário. Dizem:

Lumpemproletariado, essa putrefação passiva dos estratos mais baixos da velha sociedade, pode, aqui e ali, ser arrastado

ao movimento por uma revolução proletária; no entanto, suas condições de existência o predis põem bem mais a se deixar comprar por tramas reacionárias (Marx & Engels, 2005, p. 55).

Quando uma teoria vira uma fé, nela passamos a encontrar as justificativas para os sacrifícios impostos, os comportamentos autoritários realizados, identificamos a produção de jogos de linguagens para explicar as derrotas, os fracassos e a afirmação continuada de sua validade, como se os equívocos fossem de ordem prática, da ação política ou realizados em seu nome por algum indivíduo muito poderoso (como Stálin), e não da própria teoria que se permite ser transformada em dogma de fé. É como se o correto fosse agir para comprovar a validade de uma teoria que é sempre válida e sagrada porque foi escrita por alguém iluminado e divino. Portanto, não se trata de partir de uma ação política e ir pensando e elaborando uma reflexão sobre a ação e a cada ação vai se refazendo a teoria, que, por sua vez, reatualiza-se no agir. Na segunda tese sobre Feuerbach, Marx afirma:

A questão se uma verdade objetiva pode ser atribuída ao pensamento humano não é teórica, mas prática. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou irrealidade do pensamento, quando isolada da prática, é uma questão puramente escolástica (Marx, 2007, p. 27).

Em 1980, no auge da Terceira Revolução Industrial, o marxista francês André Gorz escreveu o livro “Adeus ao proletariado. Para além do socialismo”, um ensaio em torno de temas que poderiam fazer renascer a esquerda portadora de futuro³⁰ e não de nostalgia. Nesse livro, Gorz afirma que a teoria marxista do proletariado não se funda em um estudo empírico dos antagonismos de classes nem em uma experiência militante da radicalidade proletária. Pois, do ponto de vista prático, afirma André Gorz:

³⁰ Uma esquerda portadora do futuro não é neodesenvolvimentista e nem keynesiana, pois, como afirma André Gorz (1982, p. 11): “Keynes está morto: no contexto da crise e da revolução tecnológica atuais, é rigorosamente impossível reestabelecer o pleno emprego por um crescimento econômico quantitativo”.

O desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo é funcional apenas com relação à lógica e às necessidades do capitalismo. Esse desenvolvimento não somente não cria a base material do socialismo como lhe cria obstáculos [...] O desenvolvimento do capitalismo produziu uma classe operária que, em sua maior parte, não é capaz de se tornar dona dos meios de produção e cujos interesses diretamente conscientes não estão de acordo com uma racionalidade socialista [...] O capitalismo deu nascimento a uma classe operária cujos interesses, capacidades e qualificações estão na dependência de forças produtivas elas mesmas funcionais apenas à racionalidade capitalista (Gorz, 1982, p. 26).

No pensamento político marxista, alimenta-se a crença de que a filosofia moderna iluminista, por meio de Hegel e Marx, produziu um pensamento dialético ou método científico que, aplicado corretamente, garante a infalibilidade da razão como prática do pensamento sobre mundo, desvendando, de forma segura, a verdade em sua totalidade. Tal argumento, na realidade, reafirma tradição ocidental do conhecimento único, verdadeiro e universal.

Alguns intelectuais transformaram o método dialético em uma forma de pensamento linear e teleológica ao defenderem que no processo de evolução histórica um modo de produção se sucede a outro mais complexo, e que, sendo assim, o modo de produção capitalista, em sua imanência, seria portador de contradições e antagonismos que expressariam como potência a sua superação. Tal potência seria atualizada por meio de uma revolução proletária, que efetivaria um novo modo de produção: o socialismo. O fim do capitalismo, todavia, marcaria o fim da pré-história, pois o proletariado traz em si a potência a ser atualizada de classe universal a recompor o ser genérico do homem que lhe foi alienado pela divisão do trabalho e pela luta de classes.

Certos marxistas são contrários ao ecletismo epistemológico argumentando que o método dialético da razão moderna é científico e o único capaz de pensar adequadamente a verdade na sua totalidade. No pensamento decolonial não existe um método único e infalível com o qual se possa pensar a realidade, nem existe o método, mas

uma ecologia de saberes, há o reconhecimento de um conjunto de saberes e epistemologias que foram subalternizadas e invisibilizadas pela razão ocidental moderna. No pensamento decolonial as formas de saberes são situadas no tempo, datadas e históricas, e no espaço, localizadas, enraizadas, provincianas, não existe um único caminho para o processo de libertação das formas opressão, dominação, subalternização e exploração, nem modelo único de sociedade a ser seguido. Pelo contrário, a ideia de pluriverso ou pensamento pluriversal implica existência de vários caminhos e possibilidades para a construção de outro horizonte no qual vários modelos de sociedades e civilizações, mundos, são possíveis. Não existe método dialético ou razão ocidental que possam inibir os subalternos, os explorados, os dominados, de imaginarem e se colocarem de forma ativa em torno da construção de outros mundos possíveis, pois eles são produtores de saberes, de racionalidades outras e protagonistas das lutas que são de longa duração histórica.

Nenhum dominado, explorado e subalternizado pelas múltiplas formas de dominação, exploração, distinção e hierarquização engendradas pelo padrão civilizador do sistema-mundo moderno/colonial, isoladamente ou da ação coletiva, enquanto identidade de raça, classe, sexo ou gênero, é detentor, a priori, de uma missão emancipatória, mas podem se constituírem, em determinados contextos históricos, em vetores de resistência, de afirmação e construção de um mundo pluriversal.

A ideia de outro horizonte civilizatório, onde uma pluralidade de mundos seja possível como superação do sistema-mundo moderno/colonial, potencializa-se pela combinação da ação de tornar visível e validar uma pluralidade epistêmica. Esta torna possível o fim do império cognitivo da modernidade, epistemologias outras, como diz Walter Dignolo, ou epistemologias do Sul, como diz Boaventura de Sousa Santos, com as lutas e os conflitos cotidianos de resistência e pelo definhamento das instituições e práticas de exploração da matéria que perpetuam a luta de classes e alimentam as relações de dominação racistas, patriarcais, de humilhação colonial,

de opressão sexual e de gênero, de dominação estética e cultural.

Portanto, outro horizonte civilizatório e pluriversal é possível por meio de lutas e conflitos contra a Modernidade/Colonialidade ou, dito de outra forma, pela luta contra a colonialidade do saber, a epistemologia eurocêntrica e eurocentrada, do ser, a ontologia ocidental moderna, e do poder, os sistemas econômicos e políticos da Modernidade.

referências

- Colin, D. (2010). *Compreender Marx*. Editora Vozes.
- Dussel, E. (1993). *1492 o encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. Editora Vozes.
- Eagleton, T. (1999) *Marx*. Editora UNESP.
- Engels, F. (2013). Posfácio [Questões Sociais da Rússia], 1894. In K. Marx, & F. Engels. *Lutas de classes na Rússia*. Boitempo Editorial.
- Fanon, F. (2015). *Os condenados da terra*. Editora UFJF.
- Frank, J. (1992). *Pelo prisma russo: Ensaio sobre literatura e cultura*. Edusp.
- Gorz, A. (1982). *Adeus ao proletariado: Para além do socialismo*. Forense-Universitária.
- Holanda, F. U. X. (2021). *Crise civilizacional e pensamento decolonial*. Editora Dialética.
- Korsch, K. (1977). *Marxismo e Filosofia*. Edições Afrontamento.
- Lenin, V. (1986). *Obras escolhidas*. Editora Alfa-Omega.
- Löwy, M. (2013) Introdução. In K. Marx, & F. Engels. *Lutas de classes na Rússia*. Boitempo Editorial.
- Marx, K., & Engels, F. (2005). *Manifesto do Partido Comunista*. Martin Claret.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Editora Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2013). Primeiro ao quarto esboços e carta a Vera Ivanovna Zaslitch. In K. Marx, & F. Engels. *Lutas de classes na Rússia*. Boitempo Editorial.
- Marx, K., & Engels, F. (2013). Prefácio à edição russa do Manifesto do Partido Comunista, 1882. In K. Marx, & F. Engels. *Lutas de classes na Rússia*. Boitempo Editorial.
- Musto, M. (2018). *O velho Marx: Uma biografia dos últimos anos [1881-1883]*. Boitempo.
- Quijano, A. (2006). Os fantasmas da América Latina. In A. Novaes (Org.). *Oito visões da América Latina*. Editora SENAC.
- Riazanov, D. (2013). A correspondência entre Vera Ivanovna Zaslitch e Karl Marx. In K. Marx, & F. Engels. *Lutas de classes na Rússia*. Boitempo Editorial.
- Schwab, K. (2019). *A quarta revolução industrial*. Edipro.
- Strada, V. (1983). Marxismo e pós-marxismo. In E. J. Hobsbawm (Org.). *História do marxismo*. Paz e Terra.
- Tiburi, M. (2021). *Complexo de vira-lata: Análise da humilhação brasileira*. Civilização Brasileira.
- Wolff, F. (2011). *Nossa humanidade: De Aristoteles às neurociências*. Editora UNESP.

recebido em 02/01/2022

aceito em 25/01/2022

escrita digital em defesa da ciência e educação linguística

¹ Daiana C.,  ² Maria Eduarda G. 

¹ universidade do vale do rio dos sinos

² universidade do vale do rio dos sinos

* e-mail de contato principal: dacampani@edu.unisinos.br

resumo

durante a pandemia de covid-19, as redes sociais tornaram-se locus de divulgação e de defesa da ciência. Cientistas que divulgaram informações sobre o coronavírus tornaram-se influenciadores. Analisar esses textos na escola pode ser uma importante ferramenta para a promoção da educação linguística. Entretanto, alguns desafios impõem-se para abordar a escrita de textos digitais nativos. Um deles é perceber que a escrita digital manifesta-se de forma diferente da pré-digital. Partindo dessa problemática, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como se dá a escrita de um texto digital nativo destinado à divulgação e à defesa da ciência em uma rede social. Para isso, analisamos as postagens da cientista Natália Pasternak no Twitter, após sua participação na CPI da Pandemia, em um período de 10 dias, sob o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso Digital (ADD). Foi possível perceber os principais recursos de que ela se valeu para continuar defendendo sua posição, como a hibridização e a deslinearização. O uso de imagens associados a elementos verbais e o compartilhamento de textos de outros ecossistemas funcionaram como argumentos em defesa da ciência. Concluiu-se que a educação linguística só ocorre quando for integrada à discussão das novas práticas exigidas para a análise de tecnotextos.

palavras-chave: texto digital nativo; pandemia; análise do discurso digital.

como citar este artigo

Campani, D., & Giering, M. E. (2022). Escrita digital em defesa da ciência e educação linguística. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 86-97, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2000>

introdução

Durante a pandemia de SARS-CoV-2, no Brasil, principalmente em sua fase mais crítica, foi necessário combater, além do coronavírus, o “vírus” do negacionismo científico. Muitos brasileiros ignoraram o alerta de cientistas, recusando-se a tomar vacinas e preferindo acreditar em medicamentos cuja eficácia não comprovada pela ciência. A negação da ciência, principalmente no início da pandemia, foi disseminada pelo próprio governo federal, em especial na pessoa do presidente da República. Jair Bolsonaro atuou de forma a não aceitar as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e de médicos e cientistas.

Diante dessa postura do governo, muitos cientistas passaram a dedicar-se a defender e a popularizar/divulgar³¹ as informações científicas sobre a covid-19 para a sociedade. As redes sociais tornaram-se locus de divulgação de informações sobre o vírus, e alguns cientistas começaram a ganhar milhares seguidores, transformando-se em influenciadores (Pellegrini, 2021; Science Pulse & Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados [IBPAD], 2020).

Uma dessas redes sociais foi o Twitter. Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados — IBPAD e do Science Pulse divulgou, em dezembro de 2020, quem foram principais influenciadores em conversas nesse ecossistema sobre a covid-19 no primeiro ano pandêmico. De acordo com o relatório “Principais vozes da ciência no Twitter” (Science Pulse e Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados [IBPAD], 2020), os perfis mais influentes sobre covid-19 no Brasil foram profissionais que usaram suas redes sociais para divulgação científica.

Esses perfis foram selecionados com base em três critérios: popularidade, autoridade e articulação nas redes. No critério autoridade, um dos cinco nomes apontados foi a da microbiologista Natália Pasternack, que foi convocada para depor na Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia, no Senado Federal. A CPI da Pandemia, criada

em 27 de abril de 2021, teve por objetivo apurar as omissões do Governo Federal durante a pandemia (Brasil, 2021).

A Linguística Aplicada, com seu compromisso social, muito tem a contribuir nesse processo de análise de textos que popularizam e defendem a ciência. Parte-se da premissa de que analisá-los e levá-los para a sala de aula da escola básica pode contribuir para a educação linguística (Travaglia, 2003), para o letramento científico da sociedade e, mais do que isso, para a formação de uma verdadeira cultura científica (Vogt, 2003).

O conceito de letramento científico ganha destaque na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2017) e, conforme o documento, precisa ser desenvolvido ao longo dos anos da escola básica. Propondo a centralidade do texto como unidade de trabalho em aula de língua materna, a BNCC orienta a inclusão de gêneros pertencentes a determinados campos de atuação, entre os quais estão o “das práticas de estudo e pesquisa” e o “jornalístico-midiático”, em uma intrínseca relação com a ciência e sua popularização.

Com o avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação, as chamadas TDICs, cada vez mais esses textos que auxiliam a construção do letramento científico em sala de aula têm sido produzidos de forma digital. A BNCC menciona que os textos são “cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” e que há “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2017, p. 70). Para Rojo e Moura (2012, p. 19), diante dessa realidade,

são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

³¹ Neste trabalho, não será feita distinção entre popularização, divulgação ou comunicação da ciência, apenas entre esses conceitos e o de disseminação da ciência, esta entendida como a circulação da ciência entre especialistas (Zamboni, 2001).

O grupo Comunicação da Ciência e Estudos Linguísticos-Discursivos, CCELD, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, há alguns anos, percebendo a importância dos textos de divulgação da ciência para a sociedade, vem se debruçando, no escopo da linguística textual-discursiva, sobre a análise desses textos em contexto pré-digital. Nos últimos anos, contudo, diante do relevante aumento de textos digitais de popularização da ciência, o grupo percebeu que os instrumentos de análise textual pré-digitais não estavam mais contemplando de forma profícua o fenômeno dos tecnotextos. Era necessário, portanto, buscar novas ferramentas de análise. Foi a partir dessa necessidade que o grupo começou a estudar as ideias da linguista francesa Marie-Anne Paveau (2021).

Paveau (2021) tem se dedicado à Análise do Discurso Digital — doravante ADD e confere o mesmo grau de importância ao linguageiro e ao não linguageiro (técnico). Para ela, a ADD é uma ecologia do discurso, um continuum entre a matéria linguageira e seu ambiente de produção, e o agente enunciativo está distribuído no ecossistema digital.

Partindo desse arcabouço teórico e da premissa de que, para poder levar textos digitais à sala de aula, o professor precisa, antes de mais nada, conhecer como eles se organizam, o objetivo deste artigo é refletir sobre como se dá a escrita de um texto digital nativo destinado à divulgação e à defesa da ciência em uma rede social. Para isso, analisamos as postagens da cientista influenciadora Natália Pasternak no Twitter, após sua participação na CPI da Pandemia, em um período de 10 dias, a fim de perceber de que forma ela busca defender a ciência e combater o negacionismo, mantendo a posição sustentada no seu depoimento.

referencial teórico: análise do discurso digital

A Análise do Discurso Digital, proposta por Marie-Anne Paveau, dedica-se à “descrição e análise do funcionamento das

produções linguageiras nativas da internet, particularmente da web 2.0, em seus ambientes de produção, mobilizando igualmente os recursos linguageiros e não linguageiros dos enunciados elaborados” (Paveau, 2021, p. 57). Ao usar o termo “textos nativos da internet”, a autora refere-se às produções elaboradas on-line, em ferramentas propostas pela internet, e não aos textos digitalizados ou aos digitais realizados off-line. As postagens do Twitter, por exemplo, são escritas diretamente no ecossistema, por meio de um celular, um tablet ou computador conectados. São, portanto, textos nativos digitais.

Um texto nativo digital, para a autora, apresenta seis características, que fazem com que instrumentos teórico-metodológicos de análise precisem ser repensados. São elas: composição, deslinearização, ampliação, relacionalidade, investigabilidade e imprevisibilidade. A composição relaciona-se ao fato de os discursos digitais serem compósitos, ou seja, serem compostos pelo linguageiro e pelo tecnológico digital. A deslinearização refere-se ao fato de um texto nativo poder ser deslinearizado por links hipertextuais, que direcionam o escritor³² do texto de origem ao texto de destino. A ampliação ocorre quando há uma enunciação ampliada, ou seja, um escritor pode aumentar uma publicação nativa ao redigir um comentário ou pode utilizar um programa de escrita colaborativa on-line. A relacionalidade associa-se ao fato de os textos nativos digitais estarem em uma relação, seja (i) com outros discursos, por estarem em rede, seja (ii) com os aparelhos, em função de uma coprodução dos discursos com a máquina, seja (iii) com os escritores e escritores, cuja subjetividade relaciona-se à escrita e à leitura. Nesse sentido, os tecnodiscursos são ideodigitais, ou seja, dependentes do ponto de vista do internauta. A característica de os textos nativos digitais poderem ser investigados (localizáveis e coletáveis) por mecanismos de busca e de redocumentação liga-se à investigabilidade. Por fim, o fato de os textos nativos serem imprevisíveis aos humanos, em forma e conteúdo, já que são coproduzidos e/ou

³² O termo escritor justifica-se porque, para a autora, o leitor também é escritor, na medida em que tem um papel ativo ao ter a opção de realizar (ou não) um gesto técnico como o de clicar no(s) hiperlink(s) do texto de origem, para ser direcionado ao texto de destino. Há, portanto, uma coconstrução de sentido por meio de leitura e de escrita.

formatados por programas e algoritmos, define a característica da imprevisibilidade.

a escrita digital

Para Paveau (2021), a escrita digital pode ser definida como uma produção escritural feita em um dispositivo de informática, estando ele conectado ou não, com características gráficas, linguageiras e discursivas próprias do digital. Essa produção requer, segundo ela, a transformação da concepção da própria cultura da escrita e, mais profundamente, de sua discursividade.

Segundo a autora, para analisar a escrita on-line, é necessária uma teoria capaz de dar conta de sua dimensão técnica. A produção escritural digital não pode ser analisada “do exterior”. Exige, sim, um conhecimento dos dispositivos de escrita e da cultura digital, além de habilidades de uso desses dispositivos, ou seja, os corpora exigem a presença do pesquisador-usuário.

Assim como fez com os textos nativos, ao olhar especificamente para a escrita digital, Paveau destaca particularidades: a produção escritural on-line possui restrições técnicas, ou seja, a formatação e a natureza compósita dos elementos, apresenta características discursivas, enunciativas e semióticas e propriedades discursivo-comunicacionais particulares. Essas especificidades estão intrinsecamente relacionadas às seis inicialmente apresentadas anteriormente, mas serão retomadas e exemplificadas pensando-se especificamente em postagens do Twitter.

Entre as características discursivas, enunciativas e semióticas, a autora cita a deslinearização, ampliação e a hibridização. A deslinearização é a propriedade de um texto de origem, por meio de elementos clicáveis, conduzir o escreiteiro a um outro texto de destino, modificando assim o fio do discurso. Um escritor, no Twitter, pode lançar mão de recursos como hiperlinks, hastags ou menções a outros perfis (sempre introduzidos pelo símbolo @). Esses recursos, que vêm sempre destacados geralmente na cor azul, são clicáveis ao escreiteiro, que tem a liberdade de fazer esse gesto enunciativo ou não.

A ampliação, no Twitter, refere-se à possibilidade de um texto ser ampliado, por meio de respostas, de retweets ou de

retweets com comentários, compartilhamentos, entre outros recursos. Para a autora, a escrita não vai depender de uma enunciação primeira unicamente, mas também de iniciações segundas, que estenderão essa primeira.

Por fim, a hibridização, no Twitter, aparece quando os escritores podem, em seus tecnotextos, constituídos de matéria linguageira e tecnológica, lançarem mão de uma escrita plurissemiótica, mobilizando, simultaneamente, texto verbal, imagens estáticas (emojis, fotos, desenhos, por exemplo) ou dinâmicas (gifs, vídeos, por exemplo) e sons.

Em relação às propriedades discursivo-comunicacionais particulares da escrita digital, Paveau cita a investigabilidade, a imprevisibilidade e a disseminação. A primeira refere-se à propriedade de um texto digital nativo ser investigável, isto é, localizável e coletável. O escritor sabe que, ao realizar uma postagem no Twitter, por estar em rede, ela pode ser localizável pelo mecanismo de busca do ecossistema ou pelos sites de buscas.

A imprevisibilidade relaciona-se à possibilidade de textos digitais nativos não serem previsíveis para o enunciador, que não pode planejar a forma, a circulação ou o conteúdo de seu produto escrito. No momento em que o escritor insere elementos clicáveis, não pode prever a forma como o escreiteiro fará a leitura. Da mesma forma, não tem controle sobre as decisões do escreiteiro de responder, retuitar, retuitar com comentário, curtir ou até mesmo lançar a outros ecossistemas por meio de prints, por exemplo. Já a disseminação, bastante relacionada à imprevisibilidade, refere-se à difusão dos textos nativos digitais, possíveis por instrumentos como os retweets, os compartilhamentos a outros ecossistemas, entre outros.

Outro aspecto importante a destacar sobre a escritura digital é a padronização. Há dois tipos de restrição: uma de ordem macro e outra de ordem micro. A de ordem macro relaciona-se aos formatos próprios aos dispositivos de escrita. Para a autora, a escrita é “fortemente restringida por formatos [...], que não afetam apenas a disposição ou a apresentação dos elementos numa página, mas as próprias formas de escrita” (Paveau, 2021, p. 186). Vejam-se, no caso do Twitter,

as restrições relacionadas à quantidade de caracteres e de elementos multissemióticos à disposição dos usuários: 280 caracteres e número limitado de fotos, gifs ou vídeos. Já no nível micro, a autora alude à dimensão compósita dos elementos de escrita. Refere-se a quase todos os elementos clicáveis. No Twitter, encontramos, por exemplo, hastags (antecedidas de #), nomes de contas (antecedidas de @), hiperlinks, entre outros.

Há ainda que se ressaltar o conceito de enunciação editorial (Paveau, 2021). Baseada em Souchier (1996), a autora afirma que esse conceito se refere a um modo de elaboração plural do texto. Ou seja, tem-se o humano escrevendo, mas, ao mesmo tempo, há o não humano intervindo naquela escrita, há a máquina, há o ecossistema. Há uma polifonia enunciativa, uma hibridização e um caráter instável e transformável do texto e suas possibilidades de transformação.

metodologia

Um dos grandes desafios que envolvem uma pesquisa que decida trabalhar com textos digitais nativos é a metodologia, que é, também, um objeto de estudo. A escrita digital, dessa forma, acontece na máquina, nos ecossistemas, não sobre/por meio deles; há uma integração entre linguagem, máquina, corpo enunciador (gestos tecnoenunciativos) e texto, e isso não pode ser ignorado em uma análise textual. Diante dessa concepção, os prints de tela do pesquisador, que precisa ser um usuário do ecossistema escolhido, podem ser considerados bons recursos.

Após essa escolha, surgem outros questionamentos metodológicos: como selecionar o corpus, considerando que os textos nativos estão em constante mudança? Como escolher um número representativo de postagens? Como tomar as decisões de quando parar de coletar dados? Qual período de postagem escolher? Todas essas são decisões importantes e, dado a esse caráter dinâmico e por vezes subjetivo, é preciso que todo o caminho percorrido seja muito bem explicitado nas socializações dos resultados das pesquisas.

Nesta pesquisa, optou-se por selecionar os cinco tweets mais curtidos pelos seguidores de Pasternak, em um período de dez dias após seu depoimento, ou seja, de 12 a 21 de junho de 2021. Para a coleta de

dados, usou-se a ferramenta “Busca Avançada” do Twitter, com os filtros “Dessas contas”, “Respostas”, “Incluir respostas e Tweets originais”, “Links”, “Incluir Tweets com links” e, finalmente, “Datas”. Em “Datas”, inseriu-se o intervalo mencionado buscando os cinco tuítes relacionados à CPI mais curtidos pelos seguidores da cientista. Após, inseriu-se o filtro “Mais recentes”. Os prints de tela foram todos realizados no computador da primeira autora deste trabalho, em 11 de julho de 2021, respeitando-se um intervalo de vinte dias após a última postagem.

resultados

A cientista Natália Pasternak, no momento da escrita deste artigo, apresentava quase 280 mil seguidores. Esse número representou um aumento significativo desde seu depoimento, pois, em junho de 2021, dois dias antes de sua participação na CPI, ela estava com cerca de 184 mil. Em seu Twitter, ela apresenta-se da seguinte forma, cf. Fig. 1.

Figura 1: O perfil de Pasternak



Fonte: Print da tela da primeira autora a partir de twitter.com/TaschnerNatalia

Em seu nome de perfil, ela usa “Natália Pasternak, PhD”, de modo a lembrar sua formação. Ao lado, insere três emojis: uma representação icônica de DNA, uma bandeira do Brasil e uma bandeira de Israel, por ser de família judia. A representação icônica azul ao lado indica que seu perfil é verificado, ou seja, é um perfil oficial de uma figura pública, representação indicada pelo ecossistema. Descreve-se como “microbiologista, escritora

científica, cética, tentando promover a ciência e o pensamento racional acima do absurdo, presidente do Instituto Questão de Ciência”. Também insere sua localização, uma URL com o endereço do instituto que preside, e o próprio ecossistema indica a data de seu ingresso na rede.

Pasternak depôs na CPI da Pandemia, no Senado Federal, no dia 11 de junho de 2021, de forma presencial, juntamente com o Cláudio Maierovitch Pessanha Rodrigues, médico sanitário e ex-presidente da Agência Nacional de Vigilância Sanitária — Anvisa. No início de sua exposição, após fazer um breve resumo de seu curriculum vitae, ela apresentou, em eslaides em um telão, uma explicação de como funciona o método científico e de qual é a diferença entre ciência e opinião. Também apresentou dados mostrando que não há evidências científicas de que os medicamentos do chamado “tratamento precoce”, como hidroxiclороquina e ivermectina, funcionem para o tratamento da covid-19, explicitando que correlação não é sinônimo de causa e efeito. Em seguida, passou a responder às perguntas dos senadores.

Um dos momentos em que mais foi confrontada foi durante os questionamentos do senador aliado do governo Luis Carlos Heinze (PP-RS), que insistia, mesmo diante de dois especialistas e de toda a exposição feita por Pasternak em sua fala introdutória, os medicamentos mencionados funcionavam, citando artigos supostamente comprovariam a eficácia do tratamento. Da mesma forma, mesmo depois de toda explicação que Pasternak deu sobre seu curriculum, perguntou-lhe qual era sua experiência como cientista, onde ela havia trabalhado antes de fundar o Instituto Questão de Ciência e qual era seu Índice h. Ela então repetiu sua formação e sua experiência e convidou o senador a ler seu Currículo Lattes, que é público.

Sua participação na CPI, especialmente em função de sua discussão com o senador Heinze, repleta de argumentos a favor da ciência, eram ignorados pelo negacionismo do político governista, continuou repercutindo na Internet, nos dias seguintes, seja em sites da grande mídia, seja em redes sociais. Ao se observar a sua escrita digital no Twitter no período de 10 dias após esse depoimento, encontraram-se, utilizando-se os critérios já

explicitados na Metodologia, as cinco postagens mais curtidas com os seguintes números: Postagem 1: 53 mil; Postagem 2: 27,8 mil; Postagem 3: 19,6 mil; Postagem 4: 19,4 mil e Postagem 5: 13, 8 mil curtidas. A postagem mais curtida da pesquisadora é a seguinte, reproduzida na Fig. 2.

Figura 2: Postagem 1 de Natália Pasternak



Fonte: Print da tela da primeira autora a partir twitter.com/TaschnerNatalia

Nesta primeira postagem, já é possível perceber algumas das características apontadas por Paveau (2021). Natália Pasternak escreveu em um dispositivo conectado à Internet, diretamente no Twitter, estando restrita ao arquitepo desse ecossistema. Em um tweet, o usuário pode escrever textos com até 280 caracteres. Pasternak, assim como qualquer usuário dessa rede, precisou redigir o texto verbal de sua postagem na caixa “Publicar”, na parte superior de sua Timeline, que estava disponível no ecossistema, em sua máquina. Não é possível saber se ela usou um smartphone, um tablet ou um computador, por exemplo, mas sabe-se que ela usou um dispositivo.

Ela tinha a possibilidade, assim como qualquer outro usuário do Twitter, de publicar, além do texto verbal, quatro fotos, um gif ou um vídeo. Optou, nessa postagem, por inserir duas fotos de seu depoimento da CPI, acompanhadas do texto verbal “Cortesias do fotógrafo Wallace Martins. obrigada Wallace!” Percebe-se, portanto, uma escrita híbrida, multissemiótica, que mobiliza texto verbal e imagem estática. Não é possível isolar o enunciado linguístico e analisá-lo

separadamente. A imagem, sim, apresenta um destaque maior na postagem, mas, ao mesmo tempo, sem o texto verbal, a pesquisadora não estaria dando os créditos ao responsável pela fotografia, nem agradecendo-lhe pela gentileza.

Ao fazer essa postagem, Pasternak acaba relembrando sua participação na CPI e, de uma certa forma, reforçando em sua rede social a fala que apresentou no Senado em defesa da ciência. Tanto é assim que foi, durante esses dez dias, a publicação mais curtida da cientista, com 53 mil curtidas, 1,3 mil respostas e 1,2 mil retweets. É como se seus seguidores dessem apoio a sua participação, corroborando sua fala aos senadores. Isso acaba se tornando, de certa forma, um argumento em defesa da ciência. Pasternak, com sua fala cheia de evidências e com seu percurso como pesquisadora e divulgadora científica é, por si só, um argumento de autoridade. Apresentar essas fotos é, de certa forma, uma maneira de manter ativo o debate coletivo sobre o negacionismo do governo e reforçar todos os argumentos que ela apresentou, baseados em evidências, que foram desconsiderados, especialmente pelo senador Heinze.

Os botões localizados abaixo da foto são tecnografismos, ou seja, “uma produção semiótica que associa texto e imagem num compósito nativo da internet” (Paveau, 2021, p. 333). Para a autora, existem muitas formas de tecnografismos, como memes, avatares, banners, entre outros, assim como os botões de relacionabilidade. Ao se referir especificamente a esses botões, a autora afirma que são “pequenos tecnografismos que contêm programas destinados a executar certas ações” (Paveau, 2021, p. 347), que são clicáveis e que pedem um enunciado de gesto, ou seja, cabe ao escritor realizar uma ação com seu corpo, clicando no botão, para curtir, compartilhar uma publicação, etc.

Esses botões podem, portanto, ser relacionados às características de ampliação, imprevisibilidade e disseminação, elencadas por Paveau. É possível que o escritor amplie a escrita da cientista por meio das respostas, dissemine essa escrita por meio dos retweets ou de prints de tela. Isso é imprevisível para Pasternak no momento de sua escrita. Outra questão imprevisível à escritora é a forma como o leitor fará essa leitura. Ele pode, por exemplo, apenas fazer a

leitura dessa postagem ou pode, além de responder e retuitar, clicar em “Mostrar esta sequência”, uma “palavra-consigna” clicável que permite realizar operações on-line (Paveau, 2021, p.120). Se o escritor nela clicar, será disponibilizada a ele uma outra postagem, Figura 3. Essa palavra-consigna foi inserida pelo próprio ecossistema; não foi Pasternak que a digitou. Ela foi inserida pelo próprio Twitter quando a cientista clicou em um botão para adicionar mais um tweet. É inegável, entre outros aspectos, perceber o caráter híbrido desta escrita e a influência da enunciação editorial.

Figura 3: Sequência da postagem 1 de Natália Pasternak



Fonte: print da tela da primeira autora a partir de twitter.com/TaschnerNatalia

Uma sequência no Twitter é um recurso de que os escritores lançam mão para

conseguirem escrever mais do que 280 caracteres. De acordo com a Central de Ajuda do próprio ecossistema, uma sequência, utilizada quando o usuário precisa de mais de um tweet para expressar suas ideias, “é uma série de Tweets conectados de um mesmo usuário. Com uma sequência, você pode fornecer contexto adicional, uma atualização ou uma abordagem ampliada conectando vários Tweets juntos” (Twitter, 2021). Ela é marcada por esse traço vertical cinza, representado à esquerda anterior.

Mais uma vez, neste caso, a cientista valeu-se de uma imagem, um cartoon, associada a um curto texto verbal, que qualifica o substantivo com o adjetivo “fofo”, uma escolha lexical que sugere afeto, carinho e é representativa de uma forma coloquial de linguagem. Isso pode funcionar como um recurso de aproximação com seus seguidores. Tem-se aqui o que Nunes (2019), a partir de Charaudeau (2010), chama de estratégia patemização, ou seja, “uma estratégia — que visa captar e seduzir o leitor — utilizada pelo locutor, o qual mobiliza um conjunto de categorias discursivas para organizar uma interação pelo afeto” (Nunes, 2019, p. 13). As próprias características semióticas do texto imagético reforçam essa estratégia. A autora até poderia ter inserido o cartoon na primeira postagem, contudo, optou por separá-los, o que acaba dando mais destaque às diferenças entre as imagens. Enquanto na primeira postagem há uma certa sugestão de autoridade, na segunda, há uma aproximação pelo afeto com seu público.

A Figura 4 apresenta um tweet que recebeu 27,8 mil curtidas, especificamente, o segundo mais curtido do período. Trata-se de um outro tecnografismo, criado desta vez pelo ilustrador Nei Lima, associado a um texto verbal que também foi escrito na caixa “Publicar”, redigido por Pasternak. Nesse texto verbal, mais uma vez, ela agradece ao autor pela produção.

Figura 4: Postagem 2 de Natália Pasternak



Fonte: Print da tela da primeira autora a partir de twitter.com/TaschnerNatalia

Nesta imagem, encontra-se imagem caricatural da cientista, acompanhada de um balão de fala, em que aparece uma frase que repete, com pequenas modificações, as palavras que a autora utilizou em seu depoimento na CPI. Em sua explanação, Pasternak fez uma dura crítica ao Governo Federal e ao Ministério da Saúde, explicando que há uma diferença entre falta de informação e negacionismo. Negar a ciência e usar esse negacionismo em políticas públicas, segundo ela, é uma mentira, e essa mentira mata. Ao final de sua exposição na CPI e antes de passar a responder aos senadores, a cientista projetou no telão e leu um trecho de um artigo seu publicado no jornal O Globo de 27 de março de 2021:

Não se trata de ignorância inocente. É mentir em nome de uma agenda política ou ideológica. Ou de encontrar desculpas para não fazer nada. Quando Jair Bolsonaro nega a pandemia, nega a ciência e nega o direito à vida dos brasileiros, ele nega consensos científicos e nega direitos humanos. Mentir. Negacionismo é a propagação intencional da mentira. E não devemos permitir que negacionistas ocupem posições de poder. (Pasternak, 2021).

Essa postagem acaba por lembrar, na Timeline da pesquisadora, sua participação na CPI, trazendo ao debate novamente os argumentos por ela utilizados no depoimento, ao mostrar dados científicos, um argumento baseado em fatos concretos, que, ao serem negados pelo Governo Federal, configuram uma mentira intencional. Mais uma vez, a

postagem funciona como uma forma de manter um debate coletivo sobre a posição da autora e em defesa da ciência.

O terceiro tweet mais curtido, reproduzido na Figura 5, postada no mesmo dia que a postagem anteriormente analisada, relaciona-se também com a fala final da pesquisadora na CPI, ao definir negacionismo como propagação intencional da mentira.

Figura 5: Postagem 3 de Natália Pasternak



Fonte: Print da tela da primeira autora a partir de twitter.com/TaschnerNatalia

A cientista inseriu um comentário lembrando a frase dita por ela no depoimento ao retuitar um tweet do jornal O Globo que, por sua vez, trazia uma notícia do próprio jornal “Bolsonaro contraria autoridades de Saúde e afirma que infecção por Covid-19 é ‘mais eficaz’ do que vacinação”. Para fazer isso, foi necessário que Pasternak, ao ler o tweet do jornal, realizasse o gesto corporal de clicar no botão “Retweetar” e, em seguida, no botão “Comentar o tweet”.

A autora usou, portanto, o chamado tecnodiscurso relatado, que consiste em “transferir um discurso de um espaço digital nativo fonte para um espaço digital nativo alvo, por meio de um procedimento automatizado de compartilhamento” (Paveau, 2021, p. 315). Antes de ela fazer isso, o próprio jornal o fez diretamente de seu site, onde há mais um tecnossigno, o botão com o pássaro símbolo do Twitter, para que se compartilhe a notícia do site para a rede social. Cabe a decisão de clicar ou não na notícia e lê-la na íntegra ao escreiteiro. Essa decisão, portanto, é imprevisível à cientista quando escreve. Nesse caso, um fato importante a ser destacado é que, para ter acesso à notícia na íntegra, o escreiteiro precisa ser assinante do jornal, o que nem todos serão. Entretanto, apenas a manchete disponível já é um argumento baseado em fatos concretos para corroborar a ideia por

ela defendida na CPI: o presidente, o “ele” (cujo referente é bastante conhecido dos brasileiros, a partir dos protestos do Movimento Ele Não/#elenao), mente.

Já a Figura 6 apresenta um tom de deboche, tendo como alvo o senador Heinze.

Figura 6: Postagem 4 de Natália Pasternak



Fonte: Print da tela da primeira autora a partir de twitter.com/TaschnerNatalia

Durante seu depoimento, ao ser questionada sobre sua formação pelo senador, ela sugeriu-lhe que consultasse seu Currículo Lattes, uma plataforma pública que pode ser acessada por qualquer cidadão. Dias depois da participação da cientista, o senador Heinze declarou que ela estaria exercendo de forma ilegal a medicina e que, por ser bióloga, não poderia opinar sobre fármacos. Isso explica a alusão ao fato de o senador “ter tempo livre”, por continuá-la atacando a respeito de sua formação. Ao mencionar o “tempo de reação demorado” (mais uma estratégia patêmica: o humor/deboche), a cientista está ridicularizando o senador, que, mesmo diante de todas as explicações que ela havia dado na parte inicial de seu depoimento, continuou-lhe perguntando sobre dados que ela já havia falado explanado. Tem-se, aí, o uso de uma URL, um elemento de difícil classificação para os linguistas, pois não integra a lista de categorias utilizadas em tal ciência, como nome, adjetivo, verbo, etc. A autora propõe classificá-la como uma das tecnopalavras, “unidades clicáveis que permitem a circulação pela escrita de uma fonte textual a um alvo textual” (Paveau, 2021, p. 242).

Nesse caso, o link leva o escreiteiro do texto de destino (a postagem) ao texto de origem (a página da pesquisadora no Lattes), que funciona como mais um argumento da autoridade que a pesquisadora tem: ao clicar nesta URL, o senador Heinze teria acesso aos

dados que tanto questionou. É bem provável que seus seguidores, que devem, em grande parte, concordar com ela, não precisem clicar, pois não questionam sua formação. O escritor específico da postagem, em forma de deboche, é Heinze, mesmo que seja pouco provável que ele realize o enunciado de gesto de clicar no elemento deslinearizador. Tem-se aqui manifestação do que Paveau chama de “extimidade”: uma exteriorização da intimidade dos internautas para fins de validação de si” (Paveau, 2021, p. 211). Embora o Lattes seja público, ali está registrada toda a vida acadêmica e profissional de Pasternak, o que não deixa de ser uma intimidade que precisa ser levada a público para validação.

Por fim, a Figura 7 é mais uma sequência, em que ela novamente debocha da inépcia do senador Heinze. Durante seu depoimento, o senador afirmou que, na cura dos 15 milhões de brasileiros que venceram a doença, estavam envolvidos medicamentos por ele defendidos, o que ela rebateu com a seguinte fala: “essas 15 milhões de pessoas também tomaram chazinho da vó, deram três pulinhos e uma volta no quarteirão”. A expressão “chazinho da avó” volta a aparecer nessa postagem.

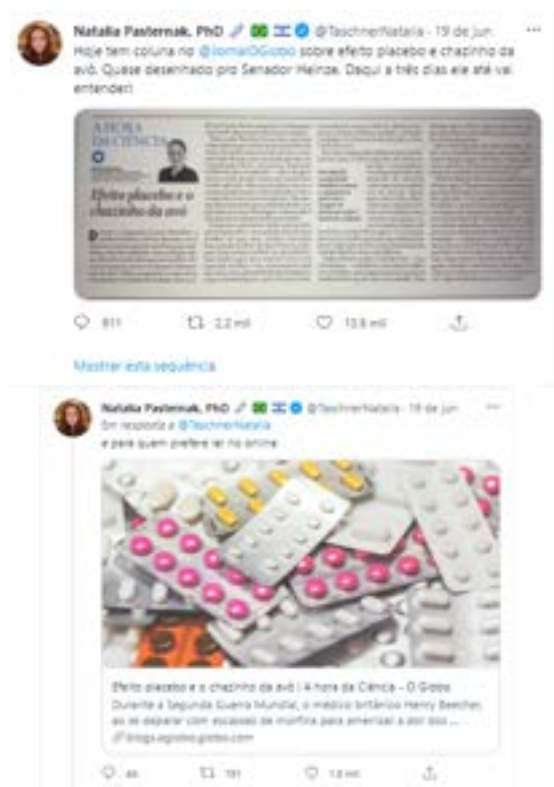


Figura 7: Postagem 5 de Pasternak

Fonte: Print da tela da primeira autora a partir de twitter.com/TaschnerNatalia

Nesse caso, no primeiro tweet, ela insere uma foto de sua coluna no jornal O Globo em que explica o efeito placebo. Ela poderia ter simplesmente inserido o hiperlink de sua coluna, utilizando o botão de compartilhamento disponível no site do jornal, como o fez no segundo tweet, mas sabe que muitos de seus seguidores não são assinantes e não teriam acesso ao texto. Portanto, fez uma fotografia do jornal impresso e a publicou, de forma a tornar o texto acessível a todos.

Nos outros tweets, ela insere mais uma hiperligação, ao compartilhar um outro texto seu, desta vez na revista Questão de Ciência, cuja leitura digital é acessível a qualquer cidadão que decida realizar o gesto tecnoenunciativo de clicar. O print, portanto, fez-se desnecessário. Por fim, ela ainda posta uma foto de sua biblioteca particular, marcando o perfil de seu marido, @carlosom71, por meio de mais um elemento deslinearizador acessível ao leitor. A foto mostra exemplares repetidos de livros do autor Isaac Assimov, citados no texto divulgado. Tem-se, mais uma vez, uma manifestação de extimidade, para fins de

validação de sua imagem e de seu marido, como pessoas que têm os mesmos interesses, no caso, a obra do escritor russo de ficção científica, o que também contribui para a qualificação dos dois para falarem sobre ciência.

considerações finais

A análise qualitativa mostra importância de se olhar para a escrita de textos digitais com ferramentas específicas. Ensinar a escrever e a analisar o que foi escrito em redes sociais exige, antes de mais nada, que o professor perceba que a escrita digital é um fenômeno diferente da realizada em contexto pré-digital. Ela tem características próprias que precisam ser discutidas em sala de aula, para que a educação linguística possa ocorrer, de forma a integrar-se com as habilidades relacionadas ao multiletramentos.

Além disso, ao se observarem os recursos de que Pasternak se vale para continuar defendendo sua posição, veem-se elementos, principalmente, como hibridização e deslinearização. O uso de imagens associados a elementos verbais e o compartilhamento de outros textos, de outros ecossistemas funcionaram como verdadeiros argumentos em defesa da ciência e de sua própria posição de autoridade. Da mesma forma, estratégias patêmicas como uma certa dose de deboche/humor e o uso de uma linguagem afetiva aproximaram-na de seus seguidores.

Somente quando o professor conhecer essas características que perpassam a escrita — e a leitura — de textos digitais nativos, neste caso especificamente os de divulgação e de defesa da ciência, é que poderemos começar a falar em promoção de letramento científico, de letramento digital e de educação linguística. Partimos do pressuposto que a educação linguística só ocorre quando for integrada à discussão das novas práticas exigidas para a análise de tecnotextos. Isolar apenas o linguístico pode trazer resultados duvidosos.

referências

Brasil. Senado Federal (2021). CPI Pandemia. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular.

Charaudeau, P. (2010). A patemização na televisão como estratégia autenticidade. In E. Mendes, & I. Machado. *As emoções no discurso* (pp.140-150). Mercado Letras.

Marcuschi, L. A (2012). *Linguística do texto: O que é e como se faz?* Parábola Editorial.

Nunes, D. S. (2019). *Estratégias patêmicas em artigos de popularização da ciência para crianças no domínio midiático digital*, [Dissertação de Mestrado]. Unisinos.

Pasternak, N. (2021, 27 março). *Cinco negacionismos do governo que tornaram a marca da pandemia no Brasil*. *O Globo*.

Paveau, M (2021). *Análise do discurso digital: Dicionário das formas e das práticas*, (J. L. Costa & R. L. Baronas, Trad). Pontes Ed.

Pellegrini, A (2021, 2 abril). O sucesso dos cientistas influencers no Twitter. *Nexo*.

Rojo, R., & Moura, E. (Org.).(2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Ed.

Travaglia, L. C. (2003). *Gramática: Ensino plural*. Cortez.

Twitter (2021). Como criar uma sequência no Twitter. *Central de Ajuda*.

Science Pulse & IBPAD (2020). *Principais vozes da ciência no Twitter: Mapeando a conversa de cientistas e especialistas sobre a Covid-19*.

Vogt, C. (2003). *A espiral da cultura científica*. Comciência.

Zamboni, L. M. S (2001). *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: Subjetividade e heterogeneidade no discurso divulgação científica*. Autores Associados.

recebido em 20/11/2021

aceito em 20/02/2022

“meus professores” no ensino remoto: saberes e espaços escolares em publicações no twitter

¹ Amanda S. D.,  ² Suelen S. L. M.,  ³ Elaine M. S.,  ⁴ Thaíssa R. L. 

¹ universidade federal de mato grosso do sul

² universidade federal de mato grosso do sul

³ universidade federal de mato grosso do sul

⁴ universidade federal de mato grosso do sul

* e-mail de contato principal: amandasduarte0@gmail.com

resumo

devido ao isolamento social, instituído em combate à disseminação da Covid-19 (SARS-Cov-2), grande parte das atividades escolares foi transferida para a esfera online, sob a regência do Ensino Remoto de Emergência (ERE). Cientes da historicidade de tal movimento e embasadas tanto na Análise do Discurso de linha francesa, quanto no método arqueogenalógico foucaultiano, nosso propósito geral é problematizar como o ensino remoto foi discursivizado, no Twitter, por alunos. Para a análise de seqüências enunciativas publicadas entre os anos de 2020 e 2021, consideramos que, no interior das redes sociais, a legitimação dos dizeres dos professores é afetada, tendo em vista as condições de circulação das postagens. Além disso, os desafios impostos pelo período de adequação ao distanciamento atualizaram seus mecanismos, produzindo efeitos de objetivação (Foucault, 1995) do sujeito docente, a partir de sua relação com as tecnologias. Assim, pelas alterações próprias ao contexto pandêmico, as modificações nas instituições de sequestro (Foucault, 2013) provocaram rupturas na posição dos docentes, e a publicização das materialidades apontam novas formas de vigilância no cotidiano pedagógico.

palavras-chave: ensino remoto; objetivação de professores; práticas docentes.

como citar este artigo

Duarte, A. S., Morales, S. S. L., Santos, E. M., & Leite, T. R. (2022). “Meus professores” no ensino remoto: Saberes e espaços escolares em publicações no Twitter. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 97-106, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.1996>

considerações iniciais

Não quis absolutamente identificar poder e opressão. Por quê? Primeiro porque penso que não há um poder, mas que dentro de uma sociedade existem relações de poder – extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diferentes níveis, onde umas se apoiam sobre as outras e onde umas contestam as outras (Foucault, 2013, p. 147).

Em 2020, iniciou-se, no Brasil, a transmissão em massa da chamada Covid-19. De dimensão mundial, a pandemia alterou as relações sociais em escala inédita no século XXI. Com vistas a evitar exposição ao vírus, restringiu-se o funcionamento de alguns espaços públicos, incluindo escolas e universidades, em que a aglomeração contemplaria de crianças até servidores com idades e, possivelmente, questões de saúde diversas. Isso porque, conforme o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação, há sujeitos que se enquadram na categoria de grupo de risco, na qual agravamentos e óbitos ocasionados pelo vírus são potencializados, a depender de uma série de condições sociodemográficas (Brasil, 2021).

Desde março do mesmo ano, as instituições de ensino resistem à referida crise sanitária, enfrentando dificuldades e críticas às formas adotadas para manutenção de suas atividades. Dentre as alternativas de contenção ao avanço da doença no setor, uma das principais foi a migração da sala de aula física para o cumprimento de carga horária em ambiente doméstico, sobretudo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A substituição das disciplinas presenciais foi autorizada, em caráter excepcional, pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) que, posteriormente, recebeu os ajustes da Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020b), ambas publicadas pelo Ministério da Educação.

Uma vez instituído, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi sistematizado de acordo com particularidades da comunidade escolar de cada região do Brasil. Na perspectiva de Ribeiro (2021), a modalidade diz respeito ao modo como “[...] fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente,

com os poucos recursos de que dispúnhamos, a fim de atender a uma urgência que durará meses, talvez anos”, devido à gravidade do período. Aliás, uma das problemáticas recorrentes à fase de implementação no país consistiu na confusão entre a tradicional Educação a Distância (EAD) e o ERE, incorporado em função do distanciamento social necessário.

Mais do que a simples atribuição de nomenclatura, trata-se de dois modelos com funcionamentos característicos. Conforme Santos (informação verbal)³³, a primeira modalidade pressupõe pessoas distribuídas geograficamente, além de uma metodologia própria e planejada, com intencionalidade pedagógica e uso de tecnologias para a concretização de formações. A segunda, em seu turno, diz respeito a uma solução imediata para a não interrupção das aulas quando necessário instaurar o distanciamento social.

A tradicionalidade das práticas, portanto, foi afetada pela ausência física de alunos, professores e técnicos, como já discutimos. Levando em conta que o formato oficial na educação básica brasileira é o presencial, o cenário atípico da pandemia exigiu a adaptação a inúmeros ambientes de aprendizagem, plataformas de comunicação e artefatos tecnológicos. Em Mato Grosso do Sul, foram acionados instrumentos digitais heterogêneos: houve a inserção de teleaulas na rede local de televisão, o estabelecimento de contato direto com os professores pelo WhatsApp e a adoção de material impresso para quem não possui acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos, entre outras alternativas.

Considerando a centralidade das esferas digitais em grande parte das aulas remotas, em 2021, estudantes começaram a se manifestar sobre o processo, postando prints dos encontros e de ambientes online, especialmente na internet. Imersas em tal realidade, nosso propósito geral, neste artigo, é o de problematizar como o ensino remoto foi discursivizado, no Twitter, por alunos.

Para tanto, acionamos a Análise do Discurso de linha francesa, sob o prisma do método arqueogenealógico foucaultiano. Conforme prediz a epígrafe, segundo o filósofo francês, é preciso descrever a

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc>

atuação das relações de poder em nossa sociedade, já que elas são múltiplas e descentralizadas (Foucault, 2013). Com os dizeres em circulação no período, formulados a partir da posição-aluno, variadas redes de sentido são instauradas acerca dos docentes. Orientadas pelos ditos do autor, defendemos que, no interior das redes sociais, a legitimação dos dizeres dos professores é afetada, tendo em vista as condições de circulação das postagens.

No encaixe do propósito estabelecido, desenvolvemos uma pesquisa, derivada de estudo de bibliografia e videografia acerca do ensino remoto; levantamento de experiências da modalidade, implementadas no Brasil em 2020-2021, e descrição-interpretação de tuítes, em consonância ao objeto temático selecionado. Neste texto, o recorte se organiza em três partes, sendo elas: i) as condições de possibilidade do ensino remoto; ii) os discursos a respeito dos professores na pandemia; e iii) a discursivização das práticas docentes no Twitter.

condições de possibilidade do ensino no ambiente doméstico

Embora as medidas de distanciamento tenham instaurado novos desafios à educação, é fundamental considerarmos que a sala de aula já era constituída por organização institucionalizada. As atividades escolares, inseridas no espaço doméstico, proporcionaram, pois, visibilidade a problemas antigos, como a desigualdade social e maior exposição a situações de violência doméstica³⁴. Segundo Ribeiro (informação verbal)³⁵, a pandemia fez com que a tradicional precariedade seguisse existindo. No âmbito residencial, a escassez econômica dos alunos pode afetar a aquisição de condições físicas apropriadas para os estudos remotos, com a falta de móveis e objetos utilizáveis, como uma mesa com cadeira, um computador ou um smartphone e, até mesmo, a matéria-prima

para qualquer etapa virtual: o acesso à internet.

Paralelamente à carência de infraestrutura, parcela significativa dos responsáveis não consegue acompanhar o processo de aprendizagem pela falta de tempo, a depender das demandas de cada emprego, porque não é alfabetizada ou não possui letramento digital. Há casos, também, em que crianças e adolescentes em vulnerabilidade social ajudam complementar a renda ou assumem a função de cuidar de irmãos mais novos³⁶. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cerca de 160 milhões de crianças são submetidas ao trabalho infantil no mundo e, até 2022, mais 8,9 milhões podem ingressar em estado similar, devido à conjuntura pandêmica. Ainda, a impossibilidade de frequentar o ambiente físico escolar pode agravar e/ou silenciar práticas abusivas³⁷.

Inserido na dinâmica remota, o espaço da sala de aula ordena, pois, a emergência de novas práticas, bem como o envolvimento das famílias. Em sites com acesso público, experiências implementadas em instituições brasileiras chamam a atenção pela heterogeneidade com que são executadas. A primeira prática pedagógica consiste nas atividades de intertextualidade organizadas no Colégio Pedro II³⁸, Campus Tijuca II, no Rio de Janeiro, sem restrição de ano ou série. Na proposta, os docentes de Língua Portuguesa viabilizam material de orientação para cada conteúdo, sob a óptica do diálogo entre textos, e o fazem mediante a plataforma WordPress e blog com tópicos direcionados a quem não possui habilidade com as tecnologias. Em carta aberta de acolhimento, escrita pelos professores, a proposição “Se estas atividades, por algum motivo, não forem acessíveis para você, contate o e-mail do NAPNE, napnecp2t2@gmail.com”, merece destaque por manter um canal direto de atendimento, em caso de dificuldades.

O Colégio de Aplicação Universidade Federal de Santa Catarina, por sua vez, adotou a confecção de cadernos de

³⁴ <https://www.camara.leg.br/noticias/744818-especialistas-alertam-para-possiveis-problemas-da-educacao-domiciliar>

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=-fTzT7oFI>

³⁶ <https://livredetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens>

³⁷ <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta>

³⁸ <http://www.cp2.g12.br/blog/portugues/atividades-pedagogicas>

atividades para todas as disciplinas, alternando a sua composição entre trechos orientativos e exercícios para a resolução³⁹. No começo, cada caderno permitia acesso livre, porém a maioria do acervo construído agora é restrita aos matriculados, em plataforma virtual própria.

Um dos exemplos de atividades remotas levantado em nossa pesquisa teve bastante repercussão na esfera jornalística: na Rede Estadual de Ensino em Maceió⁴⁰, explicações contavam com transmissão via rádio. Embora o formato não oportunize trocas mais concretas, a iniciativa ancorou-se no alcance dessa mídia para o público da região. A alternativa é semelhante às que ocorreram no Mato Grosso do Sul, em que teleaulas passaram a ser exibidas em canais de televisão local⁴¹. Nos dois casos, compreendemos que a busca por atingir estudantes sem acesso aos materiais e às interações virtuais foram preponderantes na configuração escolhida para a manutenção do ensino remoto.

Assim, entendendo que, em todo o Brasil, docentes e discentes se adaptaram conforme cada realidade, e que a implementação do ERE é realizada sob uma complexa rede de condições, é que discutimos, no tópico a seguir, a situação do sujeito-professor diante da pandemia e das relações de poder que envolvem a comunidade em que atua.

pandemia e escola: professores e(m) discurso

As relações pedagógicas tramadas ao longo das etapas de ensino são um dos eixos complexos da sociedade. Nos espaços escolares, entrecruzam-se práticas associadas aos domínios da sexualidade, da religiosidade e das vulnerabilidades, além de eles possibilitarem a formação e/ou o rompimento de estereótipos. Nessa medida, os ditos e escritos de tais ambientes requerem problematização, sobretudo pelo seu estatuto estável e, regularmente, institucional.

Para Foucault (2016, p. 42), dotados de uma dimensão material, “[...] os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas [...] O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento”. Em tal visada, o filósofo francês desfaz a pretensa superfície estável do discurso, passando a concebê-lo a partir de relações estratégicas. Também devolve a sua dimensão social e não individual, dado que não reduz as discursividades à materialização do pensamento do sujeito, como é tradicional em outras teorias.

Ao discorrer acerca procedimentos de sujeição, passando pelos rituais da palavra e das sociedades, Foucault (2014) aborda as apropriações sociais enquanto procedimento de ordenação. Representativa desse movimento, segundo o autor, ainda que a educação seja “[...] de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue [...] no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (Foucault, 2014, p. 41). Um sistema em que, de acordo com o filósofo francês, há a manutenção ou a transformação das dizibilidades, de modo político.

Na bibliografia do estudioso, embora tenha tratado separadamente de cada procedimento, eles se imbricam na sociedade, distribuindo tanto os tipos de discurso, quanto os sujeitos que enunciam. A respeito e apontando a convergência entre os distintos mecanismos discursivos, Foucault (2014, p. 42) questiona:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Trata-se de um espaço organizador das práticas que ocorrem em seu interior, responsável por restringir o que pode ser dito,

³⁹ <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Portugu%C3%AAs-9-Anos-2-quinzena.pdf>

⁴⁰ <https://www.7segundos.com.br/maceio/noticias/2020/06/08/151197-alunos-da-rede-estadual-de-maceio>

⁴¹ <https://www.sed.ms.gov.br/aulas-na-tv-aberta/>

difundir conhecimentos formais em outras esferas da sociedade, delimitar quem (não) pode frequentá-lo, em suma, produzir seus efeitos sobre os sujeitos que o compõem. Em tal medida, com a atualização na configuração da escola, a pandemia perfaz as condições de possibilidade da circulação de ditos de/sobre/a partir das atividades escolares.

Na esteira das reflexões foucaultianas, para Fernandes (2012), a produção discursiva constrói objetos, forma sujeitos e é compreendida através de sua constituição histórica. No encaicho das palavras deste autor, ultrapassando os limites do linguístico, os ditos são afetados, nas instituições de ensino, por relações de saber e de poder, ambos cruzados pela dimensão física/arquitetônica. Com uma distribuição organizacional regular, as escolas são compostas por uma variedade de recursos humanos – a exemplo de diretores (as), coordenadores (as), técnicos (as), auxiliares, docentes e discentes – e por lugares de exercício delimitados – como as salas de aula, a diretoria, a coordenação, os refeitórios, os banheiros, os laboratórios e as bibliotecas.

Acerca das espacialidades, segundo Foucault (2013), a exclusão marcou as relações sociais até o século XVIII, com o objetivo de isolar o que era considerado marginal. A partir do século XIX, emergiu uma rede institucional de sequestro, intraestatal, tornando-se representativa do novo funcionamento de fábricas, escolas, hospitais e prisões (Foucault, 2013). Inicialmente, a sua função é a de controlar o tempo dos indivíduos e direcioná-lo às forças de produção. Em segundo lugar, compreende uma disciplina geral da existência, centrada no corpo, o qual “[...] deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (Foucault, 2013, p. 117). Em terceiro, cria um poder polivalente, que se ramifica, reunindo os âmbitos econômico, político, judiciário e epistemológico, aliado à formação de saberes – tecnológicos e de observação.

Feito instituição de sequestro, as relações estabelecidas no íntimo das escolas podem ser transformadas. Na sala de aula, paralelamente a questões concernentes ao ensino-aprendizagem, compete ao professor,

também, intermediar as trocas interpessoais, acompanhando o desenvolvimento dos alunos. Com o ensino remoto, o empreendimento na tarefa tem ocorrido de modo virtual, por meio das plataformas de conectividade.

Na perspectiva de Dias (2020), a internet possibilita um efeito de alteração no mundo. De acordo com a estudiosa, institucionalmente, ele é produzido desde a implementação de laboratórios de tecnologia, até o desenvolvimento de políticas de acesso à rede. Com a centralidade da interação online no período da pandemia, propomos que um olhar para o ambiente deve conceber suas condições de utilização e a própria instauração de espaço escolar novo.

Somados à logística espacial, interesses da conjuntura político-econômica em vigor amplificam o controle dos mecanismos do sistema sobre os professores, mesmo que resulte delas um silenciamento do saber docente. Para Costa e Rodrigues (2020), as decisões governamentais referentes ao ano letivo remoto, que incluem a reorganização da dinâmica de atendimento, ocorreram nas secretarias municipais, estaduais e no Ministério da Educação, prescindindo o diálogo com os professores. Acerca desse apagamento,

Nos dias atuais, especialmente na conjuntura da pandemia, os professores veem-se submetidos às políticas educacionais de emergência, que reeditam a orientação da pedagogia tecnicista, com uma educação escolar burocratizada e controladora de seu trabalho. Trata-se de uma educação aligeirada no que tange aos tempos de ensinar e aprender, sufragando as tecnologias da informação e da comunicação como mediadoras dos processos educacionais, e assim silenciando a voz dos professores (Costa & Rodrigues, 2020, p. 51).

A inserção das atividades profissionais nas residências faz com que os educadores utilizem o tempo e o espaço doméstico, desgastem a sua saúde e despendam recursos financeiros para dar aulas. Isso porque

O espaço público escolar se torna o novo privado e invade as casas, as famílias de alunos e de professores, desconfigurando a

vida privada para tornar tudo público, principalmente, ao que corresponde às ferramentas de uso pessoal do professor (seu celular, sinal de internet, seu computador, sua energia elétrica), mas que continuam privadas no momento deste sujeito honrar seus gastos mensais (Moreira & Mussato, 2020, p. 179).

Financeiramente, há, portanto, despesas extras, investimento em equipamentos eletrônicos e a adaptação do lar para viabilizar encontros síncronos ou assíncronos. Sobre o desgaste proveniente da situação, uma pesquisa realizada pela Nova Escola consultou mais de 8 mil professores do ensino básica. Nos resultados, em um comparativo com o período que antecedeu a pandemia, 8% dos profissionais afirmam que se sentem ótimos em relação à sua saúde emocional. Em contrapartida, 28% dos entrevistados a consideram ruim ou péssima, e 30% a descrevem como razoável. Na classificação do estado em que se encontram, os termos mais frequentes nas respostas dos consultados são: “[...] ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia”⁴². Com o conjunto dos substantivos abstratos enumerados, a unidade temática delinea a insalubridade do cenário experienciado.

Antes de a pandemia promover mudanças na logística brasileira, cabe lembrarmos que o ensino público e os profissionais da área já vinham sofrendo ataques. No entremeio das questões elencadas, somam-se, pois, os dizeres em torno dos docentes, atravessados pelas adaptações e pelos desafios instaurados antes e durante o avanço da Covid-19 no país. A esse respeito, o movimento que Paiva (2021, p. 07) denominou de censura culminou na ameaça e na vigilância dos docentes, realizadas “[...] por seus patrões, pelos pais, pelos próprios alunos e pelos grupos de ódio dessa nova era da escola COM partido”, o que é produto de uma gestão política que incentiva as agressões.

Para refletir acerca das relações de força que perfazem o ERE, convém resgatarmos Foucault (1995), quando, ao analisar as transformações do ser humano em sujeito, o autor situa três maneiras de

objetivação. Na primeira, constam os discursos formulados a partir de investigações científicas, dada sua associação com a economia ou por serem categorizados como seres vivos. Na segunda, estão as práticas divisoras que instituem diferenciações entre os sujeitos. Por fim, na terceira, o filósofo francês interroga a constituição de seres humanos em sujeitos no cerne de variados domínios da sociedade (Foucault, 1995).

Neste artigo, voltamo-nos ao segundo modo, tendo em vista como os docentes são objetivados, a partir, sobretudo, da relação que estabelecem com aqueles que ocupam a posição de alunos. De acordo com Consolaro e Silva (2021, p. 12), com o ERE, os estudantes passaram a questionar a “[...] metodologia adotada e ao que foi caracterizado como ineficácia do ensino não presencial, além de queixas com relação à didática dos professores, envolvendo quantidade excessiva de atividades ou formas de verificação da frequência de trabalhos propostos”. Na historicidade do momento ou na maior publicização do falar e do fazer docentes, o aumento das ofensivas passou a constituir, também, o eixo da formulação dos discursos acerca dos educadores. Enfocando parte dessas dizibilidades, na próxima seção, analisamos os efeitos de poder de uma Sequência Enunciativa (SE) representativa do processo em estudo.

professores entre tweets, retweets e curtidas

Considerando os engajamentos nas postagens da rede social escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos, com Silveira (2015, p. 56), que “[...] a análise discursiva do Twitter sempre estará condicionada aos gestos realizados pelo próprio pesquisador no decorrer de sua pesquisa”, pois os resultados em tal ambiente são afetados pelos movimentos exercidos nos perfis individuais dos sujeitos. Ancoradas no objetivo do trabalho, os resultados obtidos em nossa consulta são cruzados pelas especificidades da conta utilizada.

Entendendo, com Foucault (2008, p. 158-159, grifos do autor), que o arquivo

⁴² <https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao>

define, entre os enunciados, “[...] o sistema de sua enunciabilidade [...] o sistema de seu funcionamento [...] o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria”, utilizamos as palavras-chave “professor”, “professora”, “meu professor” e “minha professora” no campo de buscas da plataforma, sem selecionar perfil ou hashtag específicos, como é visível na imagem a seguir:

Figura 1: Print das buscas realizadas no Twitter



Fonte: Print realizado pelas autoras em 27 jun. 21.

Focalizando o contexto da pandemia, selecionamos uma SE para compor a nossa análise, exemplar do funcionamento da discursivização dos professores no Twitter, em 2021 – ano em que a pandemia segue determinando distribuições espaciais e práticas discursivas na sociedade. Nas redes sociais, sobretudo com o potencial de viralização de postagens, a circulação de vídeos de encontros síncronos com situações atípicas vivenciadas, com destaque a algum efeito de humor ou que abordavam a dificuldade de parte dos docentes no uso de materiais digitais, está sendo um movimento repetível no que se refere a postagens de acadêmicos do ensino superior. No segmento, um ponto, a nosso ver, é central: a atualização de dizeres tematizando os professores está pautada em sua

“descrédibilização”, principalmente no que tange ao uso das ferramentas online.

Em relação à educação básica, o regular é a exposição de trechos das aulas como engraçados e de questionamentos acerca da eficiência dos docentes na condução de conteúdos, materiais ou debates, a exemplo do que ocorre na SE I:

Figura 2: Sequência Enunciativa I sobre a escrita na rede



Fonte: Print realizado pelas autoras em 28 mai 21.

Na SE I, o enunciado faz circular, no Twitter, um print no qual aparecem três mensagens cuja identificação foi preservada pelo próprio usuário, registrando, mesmo que no anonimato, o sujeito que se enquadra na formulação “minha professora”. Quanto aos engajamentos da postagem, somaram-se 13 retweets e 137 curtidas. Para Silveira (2020, p. 03), “[...] a normatização de um espaço enunciativo informatizado incide sobre a formulação e circulação dos discursos, produzindo um efeito de homogeneização e apagando a contradição constitutiva dos discursos que aí se re(produzem)”. Nessa medida, a replicação do enunciado possibilita a produção de um efeito de unanimidade para o discurso veiculado.

Na legenda do print, há o seguinte questionamento: “minha professora de redação quer que a gente escreva certo, mas

ela escreve assim?” (sic). Publicado no dia 08 de abril de 2021, no período em que a pandemia, no Brasil, continuava se intensificando, o tweet publiciza momentos comuns às interações em aula. Como ele, também há a exposição de dizibilidades verbais e/ou fotográficas com trechos da rotina escolar e/ou acadêmica, centralizando-se, principalmente, na atuação docente.

De início, a postagem se volta para a escrita da professora de redação, produzindo um efeito de crítica com a pergunta que realiza. Pautada em Signorini (2008), Biondo (2019, p. 296) discorre acerca da função metapragmática, que corresponde à recontextualização de “[...] regulamentações grafocêntricas institucionalizadas sobre a língua”. Ressalvados os subsídios teóricos de cada trabalho, as reflexões da autora possibilitam a problematização de como algo (não) deve ser dito por certo grupo de pessoas, conforme ocorreu com a docente que, por ser professora de redação, não poderia “errar” na digitação de palavras em ambiente virtual.

Direcionando uma inversão da esfera tradicional, é o sujeito que ocupa a posição de estudante que se encarrega de corrigir ou de ressaltar equívocos identificados no jogo comumente instaurado no ambiente de aulas. A imagem reproduzida pelo usuário funciona como comprovação dos erros de digitação da docente, o que pode tanto figurar como ridicularização, quanto colocar em questionamento a (in)capacidade de manuseio da língua portuguesa pela profissional da área. Indo além, trata-se de uma captura, uma forma-registro pela qual a dinâmica de aprendizagem é apreendida, escapando dos limites institucionais.

Em função das relações de saber-poder em sala de aula, construiu-se, historicamente, certa hierarquização entre os sujeitos que integram o processo educativo, com intensificação no período de isolamento social. Entendemos que, no mínimo, a ausência física, as adaptações iniciais ao formato remoto, a falta de equipamentos apropriados, o apagamento dos estados psicológicos dos indivíduos e a alteração nos modos de interação integra(ra)m as condições de possibilidade para o aumento de ataques, principalmente aqueles direcionados aos professores.

Voltando-nos para o foco ortográfico da postagem, as formulações “microfone”, “trocar” e “ersta”, por exemplo, são enquadradas sob a lente do desvio linguístico. Em oposição ao “certo” exigido pela professora e materializado no enunciado, portanto, estaria o “errado”, na manifestação cuja autoria foi ocultada. O movimento sinaliza a produtividade das relações de poder que, segundo Foucault (1995, p. 243), exigem que o outro “[...] seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de repostas, reações, efeitos, invenções possíveis”. Isso porque, na ofensiva-resposta, o estudante se transfere do eixo dos corrigidos para o nível dos corretores.

Assim, a leitura do tweet, se observada enquanto investida contra o ensino pautado em correções ortográficas, expõe, justamente, a contradição dos professores que seguem o que é retratado como lapso. No post, há, também, uma espécie de desnaturalização do lugar ocupado por docentes – de detentores do saber – e das próprias noções de erro e acerto difundidas ao longo do ensino formal.

Com a publicização de parte da aula, há, então, a inversão de um olhar que não se reduz à observação dos discentes e pode atingir a todos que participam das atividades online. Nos domínios institucionais, portanto, atualiza-se a vigilância sobre os indivíduos e o modo como ela surge. A propósito desse funcionamento, recobramos que, ao analisar a arquitetura do Panopticon, Foucault (2013) aponta uma série de descrições do edifício: a circularidade, o formato de anel, a torre de observação no centro e a falta de sombras nas celas são algumas delas.

A função da estrutura retratada pelo autor é a de possibilitar a “[...] vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola [...] e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia [...] um saber” (Foucault, 2013, p. 89). Com a internet e a prática escolar em rede, vemos o delineamento de um Panopticon outro, em cuja configuração geométrica não circular, ocorre a circulação massiva de postagens e conteúdos. Nele, a observação pode ser realizada tanto de modo síncrono, nos sites e

aplicativos, quanto de maneira assíncrona, com o print de publicações em perfis de rede sociais ou em ambientes de aprendizagem.

Ressalvadas as disparidades entre o panoptismo e as práticas em instituições de sequestro, nas últimas, “[...] vemos que se trata, no fundo, não somente de apropriação, de extração da quantidade máxima de tempo, mas, também, de controlar, de formar, de valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo do indivíduo” (Foucault, 2013, p. 117). Durante a pandemia, no funcionamento do digital e na descentralização física dos sujeitos, o trabalho acerca do indivíduo se modifica, pois a dimensão sobre a qual tal poder incide, isto é, a corporal, escapa com facilidade, tendo em vista as opções de fechar a câmera e a de desligar o áudio em encontros síncronos.

Situar a relação professor-aluno na história é, então, explorar os desdobramentos e as transformações seja de discursos, seja das formas de organização que estão em constante embate. Se, no presencial, a vigilância era orientada, em sua maioria, pelos docentes nas salas de aula, com o ERE e a demanda por desenvolver atividades assíncronas ou não aparecer imagetivamente⁴³ nos encontros ao vivo, ela pode ser realizada por uma infinidade de sujeitos.

Logo, com o tweet, a postagem não apenas expõe parte do cotidiano educacional, como também circula com efeito discursivo de denúncia e aponta as rupturas do usuário com as normas gramaticais típicas de uma cultura grafocêntrica, demarcando cobranças docentes como não correspondentes ao conhecimento linguístico aplicado em sala de aula. Além disso, o print insurge descontextualizado pela própria dinâmica da rede. O nome da escola e o nível de ensino, por exemplo, são suprimidos, sem considerar que também produzem sentidos, inclusive, para a formação das condições que tornam a captura de tela algo exequível.

Ainda, em sua arquitetura física, “[...] a escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber” (Foucault, 2013, p. 113). De uma perspectiva histórica, entre os conteúdos contemplados pela disciplina de

língua portuguesa, muitos dos saberes transpostos continuam se referindo à gramática normativa e às variantes de prestígio na sociedade. Por outro lado, já que o institucional igualmente significa, a forma de enunciação em rede mobiliza escrita variada em função do teclado, do mouse, dos emojis, dos vídeos, dos gifs, dentre outros mecanismos.

Por fim, segundo Patti e Giorgenon (2011, p. 86), o ciberespaço “[...] vai reconfigurar as novas divisões de poder (ler, falar, postar, demonstrar), afetando em pequena e larga escala as modalidades do ser, do estar, do fazer acontecer e da transmissão dos já-ditos [...]”. Em tal dimensão, as particularidades do ambiente digital promovem transformações nas maneiras de enunciar. Assim, embora a posição-sujeito professora integre as redes de poder pedagógicas, o lugar do qual ela enuncia na SE I é regido por ordem discursiva própria, cujas particularidades são indissociáveis das ferramentas disponíveis para escrita online.

considerações finais

Com a pandemia causada pelo vírus SARs-CoV-2, instituições educacionais, professores, alunos e demais sujeitos que compõem comunidades escolares foram levados a um contexto de ensino remoto, no qual a tecnologia tem sido o meio principal para a manutenção dos períodos letivos. Submetidas a condições similares em âmbito universitário, como discentes e docente, recortamos a historicidade do momento vivido, analisando como o ensino remoto foi discursivizado, no Twitter, por alunos.

Entre os resultados da pesquisa desenvolvida, observamos disputas nas posições discursivas ocupadas, pensando na tradicional prática da “correção” escolar. Além disso, consideramos que emergiram novas formas de vigilância no cotidiano pedagógico com o uso das plataformas digitais, e um questionamento quanto à legitimidade de professores de língua portuguesa/redação para corrigir os estudantes, tendo como escopo as

⁴³ Em alguns serviços de videochamadas, como o Google Meet e o Zoom Cloud Meetings, é possível participar de reuniões com câmeras desligadas, áudios fechados e sem fotos de identificação.

concepções de certo ou errado no uso da língua.

Até o primeiro semestre de 2021, foi regular a pressão pela reabertura das escolas para retomada parcial das aulas presenciais, com rodízio de alunos, tanto quanto pela manutenção do ensino remoto. Com os rumos ainda incertos da educação no Brasil, entendemos que os jogos de poder instaurados a partir da pandemia provocaram rupturas significativas no modo como os saberes e os espaços escolares são discursivizados nas redes online e fora delas.

referências

- Biondo, F. P. (2019). Ideologias de gênero e ideologias de língua(gem) em páginas feministas do Facebook. *Alfa*, 63 (2), 295-315, doi [10.1590/1981-5794-1909-3](https://doi.org/10.1590/1981-5794-1909-3).
- Brasil (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Seção 1 – Edição 53, p. 39.
- Brasil (2020b). Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Diário Oficial da União, Seção 1 – Edição 54, p. 01, 19 mar.
- Brasil (2021). Plano nacional de operacionalização da vacinação contra a Covid-19 (10ª ed.). Ministério da Saúde.
- Consolaro, V., & Silva, A. S. (2021). Ensino remoto e efeitos de verdade sobre o trabalho de professores no Brasil pandêmico. In *Anais SIEL e Semanas de Letras do IV Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e XXII Semana de Letras* (p. 11-20), Campo Grande, MS.
- Costa, Á. C., & Rodrigues, R. S. (2020). Imprescindíveis e silenciados: Desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. *Revista USP*, 127, 41-52.
- Dias, C. (2020). Ensino e tecnologia: o texto pelo digital. *Revista Ecos*, 28 (01), 157-175.
- Fernandes, C. A. (2012). *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. Intermeios.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *A verdade e as formas jurídicas*. Nau.
- Foucault, M. (2014). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.
- Foucault, M. (2016). *O belo perigo*. Autêntica Editora.
- Moreira, I. C., & Mussato, M. S. A. (2020). (Des)construção de sentidos: A subjetividade e o processo de (des)identificação do sujeito professor no cenário escolar em pandemia. In C. M. A. A. Guisardi, L. A. Chagas, & A. B. Pereira (Org.). *Os discursos de um Brasil efervescente em tempos de pandemia: 2020* (pp. 167-190). Syntagma Editores.
- Paiva, V. L. M. O. (2021). Tecnologia digital em época de pandemia. *Cadernos de Linguística*, 02 (01), 1-12.
- Patti, A. R. & Giorgenon, D. (2011). O sujeito e suas redes de dizer no on-line. In L. M. S. Romão, & F. C. S. Galli (Org.). *Rede eletrônica: Sentidos e(m) movimento* (pp. 81-99). Pedro & João Editores.
- Ribeiro, A. E. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: Ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, 02 (01), 01-16.
- Silveira, J. (2015). *Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político e ordinário no Twitter*, [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Maringá.
- Silveira, J. (2020). Hashtags e trending topics: A luta pelo(s) sentido(s) nos espaços enunciativos informatizados. *Interletras*, 08 (31), 1-18.

recebido em 10/11/2021

aceito em 05/01/2022

práticas discursivas de professores na pandemia: o funcionamento do digital

¹ Rhafaela R. B. B.,  ² Tânia P. O., 

¹ universidade do estado de mato grosso

² universidade do estado de mato grosso

* e-mail de contato principal: rhafaela.rico@gmail.com

resumo

a enfermidade causada pelo agente viral Coronavírus foi nomeada tecnicamente de Covid-19 (nCoV-2019). Seu funcionamento, viral infeccioso e discursivo, se espalhou pelo mundo e provocou inovações e adversidades em todos os espaços sociais. Nos territórios educacionais brasileiros, devido à necessidade do isolamento social, institucionalizou-se o ensino remoto emergencial que provocou intensas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, nesse funcionamento, o digital passa a ser o espaço de encontro entre alunos e professores, levando a movência/deslocamento da sala de aula para o espaço digital. A partir desse viés, amparado na Análise de Discurso (AD) materialista histórica, objetiva-se compreender os efeitos de sentido do funcionamento do discurso digital a partir de práticas discursivas de sujeitos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencentes ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), da cidade de Juara-MT. Como fecho, interpretou-se que, o discurso digital nas instituições escolares durante a pandemia, através da instauração jurídica governamental obrigatória das aulas/atividades on-line, provocou o funcionamento de novos/outros sentidos que passaram a percorrer interdiscursivamente as práticas discursivas dos entrevistados, apontando para sentidos e discursos que se inscrevem no âmbito educacional, no vínculo da língua/ linguagem com a história, marcada ideologicamente pelo acontecimento da pandemia.

palavras-chave: professores; digital; pandemia; análise de discurso.

como citar este artigo

Beriula, R. R. B, & Oliveira, T. B. (2022). Práticas discursivas de professores na pandemia: O funcionamento do digital. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 107-120, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.1994>

introdução⁴⁴

Para iniciar esta reflexão, é essencial explorar a exterioridade, os fatores e as formas históricas e discursivas de constituição que promoveram a elaboração deste trabalho, ou melhor, as condições de produção que provocaram os efeitos de sentidos encontrados nos discursos aqui apresentados e analisados. “As condições de produção incluem, pois os sujeitos e a situação.” (Orlandi, 2017a, p. 17), envolvem os aspectos históricos, sociais e ideológicos que determinam e interpelam o sujeito e a produção dos discursos, considerando a respectiva materialidade do discurso em seu sentido estrito – contexto imediato – e lato – contexto sócio, histórico e ideológico. Assim, “[...] toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis [...]” (Pêcheux & Fuchs, 2014, p. 164).

No final do ano de 2019, a população do globo terrestre volta os olhares para a cidade de Wuhan, localizada na China. Um novo agente viral, indicado com alto índice de periculosidade à saúde humana, circula e contamina pessoas naquele espaço. Em semanas, a contaminação pelo agente viral ultrapassa as fronteiras da cidade e se propaga pelos continentes. Em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) faz um comunicado oficial sobre a existência de uma pandemia e, a enfermidade causada pelo vírus ‘Coronavírus’ é nomeada como Covid-19 (nCoV-2019). No Brasil, o primeiro caso de contaminação é anunciado pelo Ministério da Saúde em 26 de fevereiro e, no dia 12 de março, há o registro oficial do primeiro óbito da Covid-19.

Com o gradativo aumento de infectados no Brasil, medidas de restrições de contato social foram estabelecidas em nosso território e, com isso, a partir do mês de março, observou-se a publicação de decretos/resoluções estaduais e municipais que orientavam a suspensão das aulas em

todas as modalidades educativas presenciais, assim como, as determinações de fechamento para comércios específicos e o cerceamento de qualquer categoria de encontro – festas, reuniões religiosas, eventos, entre outros – que provocasse aglomerações. Em pontos de alta contaminação, o toque de recolher e o lockdown, que despontam primeiramente em cidades do exterior, são instaurados juridicamente em espaços territoriais do Brasil.

A população brasileira se encontra com uma doença invisível a olho nu que causa colapsos na educação, na economia, na saúde pública e particular de muitas cidades. O mundo testemunha um agente viral que se expande e circula nos corpos e nos discursos. A imprevisibilidade de um vírus, que surge no ano de 2019, atravessa todo o ano de 2020 e se mantém em 2021, rompe com as regularidades da sociedade e de seus sujeitos, o que faz funcionar nos discursos novos efeitos de sentidos que circulam discursivamente e se articulam/enraízam ao social, ao histórico, ao tecnológico, ao digital e ao político.

Com a intensa circulação do vírus e de discursos que circundam o discurso hegemônico pandêmico, o discurso da/de saúde relacionado à Covid-19, instituições escolares - Aparelho Ideológico do Estado (AIE) que cumprem ações determinadas pelo Estado (Althusser, 1980)⁴⁵ e, conseqüentemente, os sujeitos que fazem parte desse território escolar, foram marcados e deslocados do espaço físico escolar para o espaço digital. Em uma nova realidade educacional, devido ao isolamento social e o ensino remoto emergencial, instituições escolares e sujeitos encontraram adversidades, mas também, inovações que provocaram/provocam intensas e consideráveis mudanças no cenário de ensino-aprendizagem brasileiro.

O digital, já muito presente na vida da sociedade urbana (Orlandi, 2017b), fez-se

⁴⁴ Antes da escrita final deste artigo, algumas interpretações iniciais e recortes de pré-análises foram apresentados no XVIII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL) e no Congresso Brasileiro Online de Letras (CONBRA LETRAS). As discussões e apontamentos realizados durante os eventos nortearam a escrita final do texto que aqui se apresenta.

⁴⁵ “Althusser nos convidava a aprofundar a posição materialista (não há sujeito sem prática/não há prática sem sujeito), para elucidar os mecanismos da interpelação dos indivíduos em sujeitos, para produzir um conhecimento a partir da seguinte questão: em que a categoria do sujeito é constitutiva da ideologia?” (Guilhaumou & Maldidier, 2016, p. 105).

ainda mais presente na vida de alunos e professores no espaço-tempo pandêmico. As atividades remotas no espaço do digital passam a ser impostas pelo Estado, através arquivos/discursos jurídicos governamentais que posicionam o discurso jurídico impositivo às instituições escolares e, como efeito, aos sujeitos que a ocupam.

A partir das condições de produção enunciadas, neste trabalho, voltamos o olhar para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) no período pandêmico, a partir das práticas discursivas de sujeitos que ocupam a posição sujeito professor da EJA, buscando interpretar os efeitos de sentidos sobre o ensino remoto emergencial que ressoaram durante a pandemia. Assim, objetiva-se compreender a materialidade do funcionamento do discurso digital (Dias, 2018) nas práticas discursivas dos professores entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos (doravante CEJA) do município de Juara, que está localizado na região norte do Estado de Mato Grosso. Foram entrevistados dois (2) professores atuantes durante a pandemia no ano de 2020. O primeiro sujeito é um professor do sexo masculino que ministra aulas de química e física no Ensino Médio, que será identificado como P1m (P= Professor; 1= ordem; m= masculino). O segundo sujeito é uma professora que ministra aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que será identificada como P2f (P= Professora; 2= ordem; f= feminino).

Os entrevistados foram indicados pelo coordenador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Juara-MT. O contato com os entrevistados ocorreu no começo do mês de novembro de 2020 através da coordenação escolar do CEJA, a qual apresentou a possibilidade de serem entrevistados três (3) professores da instituição, contudo, apenas dois (2) professores aceitaram participar da pesquisa.

Por estar em um período pandêmico, as entrevistas aconteceram de forma on-line, através do aplicativo WhatsApp e da ferramenta e-mail do Google. Os participantes responderam as questões de forma escrita e por meio de áudio, através do aplicativo WhatsApp.

As questões respondidas formam o corpus deste trabalho e, acerca disso, Dias (2015, p. 975) escreve que o corpus “[...] resulta de um trabalho de leitura de arquivo, cujo nó central é a relação entre língua e exterioridade, uma remetendo ao jogo, ao equívoco, e outra, aos efeitos linguísticos materiais na história.” Destaca-se, também, que todos os participantes concordaram com a pesquisa, por isso permitiram e assinaram o termo de consentimento esclarecido da gravação, transcrição, análise e exposição da fala/escrita, com a premissa de ocultar os nomes.

Para tanto, ancora-se na Análise de Discurso (AD) materialista histórica que possibilita o amparo metodológico, teórico e analítico de pesquisa. A AD procura compreender e analisar os discursos através da materialidade da linguagem com sua exterioridade, em diferentes manifestações ideológicas, uma vez que, “[...] temos que ser sensíveis às nuances, para melhor compreender os mecanismos da indistinção, e analisar como se constituem e que efeitos isto produz nas relações entre os sujeitos e o mundo” (Orlandi, 2017b, p. 319, destaque da autora).

Não se deve negar que somos sujeitos à linguagem, aos equívocos e à opacidade dos efeitos de sentido que circulam, se inscrevem e funcionam no espaço-tempo da pandemia da Covid-19. Desse modo, pensar o discurso digital inscrito na modalidade do CEJA, no período pandêmico, é pôr em reflexão as práticas sociopolíticas e jurídicas voltadas à educação, marcadas na e pela linguagem que ressoam na memória discursiva – no esquecimento – que, de acordo com Pêcheux (2014a; 2014b), é constituída por enunciados anteriores que, interdiscursivamente, são retomados durante o processo discursivo, o que possibilita o buscar compreender os efeitos de sentidos que são produzidos no interior de cada formação discursiva.

funcionamento do discurso digital na educação mato-grossense em 2020

Em março de 2020, os primeiros casos de contaminação pela Covid-19 são anunciados no estado de Mato Grosso. Devido ao alto nível de contágio registrado em outros estados e por causa do baixo

número de leitos destinados à Covid-19, o governador Mauro Mendes declarou, no dia 16 de março, medidas de combate à doença, expostas no Decreto nº 407. Dentre elas, estava o anúncio do fechamento das instituições educativas em todo o território mato-grossense, que foi juridicamente institucionalizado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), no dia 20 de março de 2020, através da Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT.

Baseada na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a Resolução “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.” (Brasil, 2020b, p. 39). É a partir dessa portaria que as aulas remotas, sob o funcionamento do discurso digital e jurídico governamental, começam nas instituições escolares de Mato Grosso.

Acerca do digital, Dias (2018) discorre que seu funcionamento retoma sentidos que se voltam às condições de produção das atividades humanas que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, simultaneamente, o desenvolvimento da sociedade capitalista. De acordo com a autora, todos nós, sujeitos interpelados pela ideologia, somos afetados/atravesados pelo funcionamento do discurso digital diariamente, assim, “A discursividade do eletrônico não deixa lugar para falarmos de excluídos digitais. Somos todos, em todos os lugares, afetados por essa discursividade, pela discursividade do e-, somos administrados por ela.” (Dias, 2011, p. 58). O discurso digital atravessa e individua o sujeito em sua vida social, política, tecnológica, jurídica, entre outras instâncias, atingindo-se o real do acontecimento da linguagem. Sobre isso,

[...] não são os objetos tecnológicos digitais que promovem o condicionamento da sociedade atual, mas sim o que está na retaguarda, as relações de força e poder do sistema econômico que articulam/coordenam o modo como afeta ideologicamente os sujeitos nas relações

diárias. Nesse aspecto, toma-se o digital como materialidade discursiva que significa e atravessa os sujeitos a partir de sua circulação, sendo esta on-line ou não, pois o digital não se constitui apenas nos ambientes virtuais, extrapola o espaço por estar coadunado com a linguagem (Beriula, 2020, p. 20).

Voltando ao arquivo jurídico, a Resolução publicada no Diário Oficial apresenta “[...] as normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurar a situação de pandemia pelo novo Coronavírus (COVID-19).” (Mato Grosso, 2020b, p. 25). No artigo 3º, inciso I, o decreto direciona que os calendários escolares precisam “[...] assegurar medidas que amenizem as perdas dos estudantes, devido à suspensão de atividades presenciais nas instituições de ensino, a fim de garantir as aprendizagens previstas nos Projetos Pedagógicos” (Mato Grosso, 2020b, p. 25).

Observa-se que a Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT – tomada como arquivo⁴⁶ (Guilhaumou; Maldidier, 2014) – retoma sentidos pré-construídos na memória discursiva, a partir do lugar do interdiscurso, sobre a educação e a Covid-19 publicados pelo Governo Federal, através de portarias assinadas pelo MEC.

Sobre o interdiscurso, de acordo com Pêcheux (2014b), caracteriza-se como o espaço onde os pré-construídos derivam e são marcados pelo esquecimento, ou seja, é o lugar do já-dito, do que já foi enunciado antes por outro(s) sujeito(s), em outro(s) espaço(s) e significou naquele momento de forma ‘x’ e não ‘y’, e por significar ‘x’ se inscreve no espaço sócio-histórico e ideológico; ou melhor, por ter significado, se inscreve na história através da língua/ linguagem e, subsequente, é esquecido. Como o já-dito/pré-construído fica no lugar do interdiscurso, ele pode – e é sempre – retomado interdiscursivamente nos enunciados no momento do dizer, no intradiscurso. Pêcheux (2014b, p. 149) chama de interdiscurso “[...] esse “todo complexo

⁴⁶ Sobre arquivo, Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170) afirmam que “[...] é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ocupa em uma série. [...] o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.”

com dominante” das formações discursivas [...]”.

A Resolução retoma interdiscursivamente outros discursos/arquivos publicados em outros estados – como os decretos de São Paulo e do Rio de Janeiro – e, retoma também os decretos/portarias/leis publicados sobre a Covid-19 dentro do estado de Mato Grosso. Observa-se que há a retomada parafrástica – repetição/cópia – do discurso, o que provoca o jogo entre o mesmo – paráfrase – e o diferente – polissemia –, formando a memória constitutiva a qual, de acordo com Orlandi (2017b, p. 75), “[...] é uma rede de filiações de sentidos que podem se deslocar, portanto, uma rede em que se produz o mesmo e a diferença.”

Além disso, a Resolução também retoma parafrasticamente e (re)afirma a obrigatoriedade do discurso jurídico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece para a Educação Básica a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas.

Na Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT, o retomar discursos educacionais outros – que tratam sobre a relação ensino-Covid-19 – aponta o jogo da língua que é marcado ideologicamente no funcionamento das relações de força e poder do Estado, ou seja, de acordo com Dias (2015), o arquivo aponta as formulações discursivas realizadas em certas condições de produção que, necessariamente, levam em conta o jogo da linguagem e a situação – pandêmica. Considera-se, então, que “A materialidade do arquivo, portanto, é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro [...]” (Dias, 2015, p. 973).

Vale ressaltar que a instituição escola só significa e provoca efeitos de sentidos pois é escola, ou melhor, parafraseando Orlandi (2004), a escola só significa como significa porque é escola, se faz escola, caracteriza-se como espaço educacional, é uma instituição que responde e é responsável pelos meios de ensino-aprendizagem estabelecidos pelo Estado – MEC –, que funciona a partir do discurso jurídico do Estado. Pode-se compreender, então, que os sentidos que se ligam a ‘escola’ não é e não pode ser relacionada apenas ao seu espaço físico. Orlandi (2004, p. 149) afirma que “A Escola

significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade.”

Sobre isso, pode-se dizer que, neste período pandêmico, vê-se que a estrutura escolar – muros, salas, carteiras etc. – continua em um endereço fixo, compondo a imagem da cidade. Contudo, vazia de sujeitos. Os sentidos do espaço da escola e da sala de aula, do que é dar aula, do que é estar em aula se modificam por causa da pandemia. O espaço escolar passa a se inscrever no espaço do digital, ou seja, passa a se localizar empiricamente em outro lugar.

Por mais que os sentidos já-lá, sobre a noção de escola, continuem a ressoar no espaço discursivo da memória e permaneçam significando, vemos novas possibilidades que se abrem e novos sentidos que se estabelecem sobre a relação ensino-aprendizagem e, sobre a relação aluno-professor. Pode-se compreender que, independente do ‘endereço’ – físico ou virtual – que a escola esteja localizada, ela significa e funciona.

Retornando ao arquivo da Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT, para que as atividades escolares não paralisassem, o CEE/MT institui a realização de atividades escolares não presenciais. Na Resolução, o digital e seus recursos, passam a ser o meio para que as aulas em Mato Grosso não paralisem. Então, o ensino remoto é estabelecido juridicamente e obrigatoriamente no estado. Juridicamente, pois o documento representa as ações jurídicas do estado – o discurso governamental – para com os seus habitantes e, obrigatória, pois institui às escolas públicas o ensino remoto como solução para as aulas não presenciais.

A Resolução (Mato Grosso, 2020b, p. 25, grifo nosso) afirma que “[...] as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula [...]” e que, a escola e professores podem buscar novas “[...] formas de realização de atividades escolares não presenciais.”. A partir da negativa ‘não’, a primeira frase nos provoca o sentido de que as atividades escolares ‘não’ necessitam estar vinculadas ao espaço físico – com quadro, carteiras etc. – para acontecerem e; a segunda frase nos leva a interpretar que as atividades escolares podem ser realizadas em ambientes virtuais, uma vez que o ‘não presencial’, nessa conjuntura, refere-se ao

espaço do digital. As afirmativas retomam interdiscursivamente dizeres que funcionam na memória discursiva, como os que se referem ao Ensino a distância (EAD).

Com a contínua circulação do vírus no país, em níveis cada vez mais alarmantes, as aulas presenciais, que tinham como previsão voltar no dia 4 de maio de 2020, foram suspensas e, as atividades a partir do ensino remoto continuaram valendo no território mato-grossense. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal publica no Diário Oficial a Medida Provisória nº 934 que “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.” (Brasil, 2020a, p. 1) e, em 16 de junho de 2020, apresenta a Portaria nº 544 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.” (Brasil, 2020c, p. 62).

A partir dos arquivos jurídicos governamentais listados anteriormente, o Governo de Mato Grosso publica, no dia 19 de junho, a Resolução Normativa nº 003/2020 – CEE/MT que “Dispõe sobre as Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da Pandemia da COVID-19.” (Mato Grosso, 2020c, p. 16). A partir da publicação desse arquivo, escolas particulares do estado voltaram às aulas presenciais com a responsabilidade de obedecer aos critérios de higiene e distanciamento social, como referido na Resolução. Majoritariamente, as escolas públicas – municipais e estaduais – de Mato Grosso acordaram em continuar com o ensino remoto, incluindo os CEJAs.

Após a publicação da Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT, de 19 de junho de 2020, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do estado de Mato Grosso divulga em sua página on-line, no dia 22 de junho, a matéria ‘Educação de Jovens e Adultos prepara mobilização para o retorno às aulas’. O documento explica que o retorno

às aulas – em todos os CEJAs de Mato Grosso – seria excepcionalmente de forma não presencial:

Como os alunos da EJA do segundo calendário (que são as escolas que começariam o ano letivo em 23 de março, mas não iniciaram por conta da pandemia) que efetuaram a matrícula no início do ano letivo, a expectativa pela procura é grande. Os interessados deverão ligar para os Cejas e agendar a matrícula. Atualmente, são 24 mil alunos matriculados do primeiro calendário (escolas que iniciaram o ano letivo em 10 de fevereiro) nesta modalidade de ensino. A expectativa é que, nos Cejas e nas escolas do segundo calendário esse número aumente. Para que a matrícula da EJA do ensino fundamental seja aceita, o aluno deve ter 15 anos completos e no ensino médio, 18 anos completos (Mato Grosso, 2020a, s.p., grifo do autor).

Ficou sob responsabilidade de cada CEJA entrar em contato com os alunos e apresentar a proposta de ensino remoto, confirmando a matrícula no sistema educacional de 2020. Ficou encarregada, também, de saber se o aluno teria condições de participar das aulas remotas, se não, a escola estaria entregando materiais para aqueles que não possuem acesso à Internet. Aos professores das instituições de Mato Grosso, as orientações passaram a ser as seguintes:

Art.4º. Na reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, poderão utilizar as seguintes possibilidades:

I - atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer por meios de Tecnologias de Informação e Comunicação: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs e outros;

II - atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer por veículos de comunicação: programas de televisão ou rádio;

III - atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos estudantes e seus pais ou responsáveis, contendo orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos

materiais didáticos (Mato Grosso, 2020c, p. 16).

A partir dos recortes dos arquivos jurídicos apresentados, pode-se compreender que o funcionamento do discurso digital nas instituições escolares de Mato Grosso, neste período pandêmico, passa a ser o discurso básico que ampara e possibilita o retorno às aulas, mesmo que remotamente. Pode-se dizer que, devido à crise sanitária, o funcionamento do discurso digital se inscreve em uma nova perspectiva no campo educacional e só se inscreve de forma 'x' por causa da pandemia. Então, se o ano de 2020 não fosse atingido pelo discurso sanitário, certamente, o discurso sobre o digital se inscreveria de uma outra forma, 'y', não provocando os atuais sentidos 'x' causados pela pandemia (Dias, 2011; 2018).

É a partir do funcionamento do discurso do digital nos arquivos que podemos compreender os modos de individuação do sujeito pelo discurso da tecnologia, “[...] a partir do qual o sujeito se identifica e assume posições na sociedade, inscrevendo-se em certas formações discursivas.” (Dias, 2018, p. 56), ou seja, neste período pandêmico, os principais sujeitos do ensino-aprendizagem – professor e aluno – passam a se inscrever em outro espaço, o que provoca novas formações discursivas, uma vez que os sentidos gerados em uma aula presencial são diferentes dos sentidos gerados em uma aula de campo que, por sua vez, provoca sentidos outros quando comparados às aulas que se inscrevem no espaço do digital.

O digital, que por vezes era deixado de lado nas aulas – por inúmeros motivos, como por exemplo, o não ter equipamentos tecnológicos com acesso ao digital à disposição de alunos e professores –, passa a ser o meio, a ferramenta e a comunicação entre alunos e professores, colocado como ordem jurídica governamental obrigatória para as escolas nesse tempo pandêmico. Assim, o digital, para aqueles que só usavam em benefício de assuntos outros, passa a permear, de fato, o espaço de ensino-aprendizagem.

É interessante pontuar aqui uma interpretação. Ao ver o espaço físico da sala de aula e da escola se deslocar, se inscrever e funcionar no espaço on-line, o discurso digital e as relações que advém dele, durante

a pandemia, entrelaçaram-se com a vida de professores e alunos que fazem parte da EJA. É válido dizer, então, que o discurso digital “[...] desloca o modo de significação, produzindo uma forma material outra, porque inscreve o dizer, o fazer, as práticas dos sujeitos, em outras condições de produção [...]” (Dias, 2016, p. 10-11) que são afetadas, discursivamente por outras instituições, como por exemplo, os aplicativos disponíveis na rede Google, as mídias Facebook e WhatsApp, entre outras que, de acordo com Dias (2018), apontam o funcionamento ideológico que responde e funciona a partir das relações de força e poder.

É importante salientar que esse deslocamento, o deslocar-se para o espaço digital, não é apenas uma mudança de carteiras da sala de aula para ‘quadrinhos’ no google meet ou em outros aplicativos, porque ao se inscrever em outro espaço, há a produção de novas significações. Dias (2018) e Orlandi (2017b) apontam que o deslocar provoca novas significações, determina sentidos e também sujeitos, pois o digital é materialidade e significa.

Assim, de alguma forma – no espaço do discurso digital – o deslocamento movimenta sujeitos e se movimenta na sociedade, instaurando-se no espaço sócio-histórico e ideológico. Aluno e professor deslocam-se sem sair do lugar, uma mobilidade que produz o sentido de estar em aula sem, necessariamente, estar no espaço físico da escola.

Pode-se compreender que o processo instaurado pela pandemia trouxe deslocamentos às práticas de ensino-aprendizagem, já que passar de uma forma de significação que está inscrita socialmente e historicamente na sociedade – aulas que ocorrem em uma sala de aula, dentro de uma instituição de ensino, localizada em local 'x' – e ir para outra prática, no nosso caso, as aulas em ensino remoto – que ocorrem no espaço digital/local 'y', pois difere-se no local 'x' – provoca mudanças que deslocam as práticas e os sentidos (Orlandi, 2017b).

Em uma perspectiva de reflexão do real histórico, entende-se que o movimento contínuo do simbólico está diante do real e, por isso, ele se inscreve na história, com suas falhas, repetições, deslocamentos. De acordo com Pêcheux (2006; 2014b), a história pode ser tomada como espaço de possibilidade e

de contingência, onde o (im)previsível pode vir a ser/acontecer ou não, o que leva os acontecimentos – nesse caso, a pandemia – a se historicizar e provocar a circulação e o funcionamento de novos sentidos.

Os efeitos de sentidos gerados pelos arquivos jurídicos do estado de Mato Grosso dizem respeito à educação e à Covid-19. Os discursos que rondam a temática conduzem o sempre retomar o discurso pandêmico, que já está/faz parte do interdiscurso, da memória discursiva. Contudo, além disso, os discursos jurídicos governamentais objetivaram às instituições escolares a obrigatoriedade do digital para que as aulas não paralisassem, mas há algo que ressoa nos documentos, que é apagado e, só a partir da interpretação, é possível destacar.

O uso do digital aponta funcionamento da sociedade capitalista, em que o mercado de trabalho orienta as práticas pedagógicas. O apagamento se dá quando observamos que os sentidos apresentados circulam apenas sobre a temática do ensino-aprendizagem, apagando o sentido de capacitação para o mercado de trabalho que está inscrita na LDB, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a EJA no Brasil. Assim, temos o discurso educacional atravessado pelo discurso digital e econômico que sustenta o modelo capitalista que, por sua vez, tem o objetivo de preparar os alunos para o ‘futuro’, que desliza seu sentido para ‘mercado de trabalho’ (Beriula, 2020).

Sobre isso, compreende-se que os desdobramentos do período pandêmico se produzem na ‘utopia tecnológica’ – a tecnologia é sempre boa, sempre ajuda, leva ao crescimento/desenvolvimento do país etc. –, o que leva ao apagamento do político e do ideológico durante o processo de significação, uma vez que o digital é, desde sempre, um dispositivo de controle que individualiza o sujeito em sua prática. Ao dizer que o digital é um dispositivo de controle, compreende-se, respectivamente, que se está diretamente ligado ao “[...] desenvolvimento de uma sociedade capitalista onde as relações de poder se pautam na produção de dispositivos de controle sobre o outro e sobre os desejos do outro” (Dias, 2018, p. 26). Assim, somos todos

assujeitados e individuados pela lógica política e institucional do discurso digital na qual o Estado funciona a partir da estrutura das relações de poder. Então, ao pensar discursivamente sobre a instituição do ensino remoto nas instituições públicas matogrossenses, no período pandêmico, é fecundo apontar o funcionamento do mercado capitalista digital que individualiza o sujeito, sob as relações de força e poder do Estado.

Observou-se que os discursos jurídicos governamentais – do Governo Federal e do Governo do Estado de Mato Grosso –, sob forma de arquivos, instituíram novas normas educacionais que passaram a valer no período pandêmico da Covid-19. Entender como os sentidos são formulados em um determinado espaço-tempo é necessário para que se consiga compreender, também, como os sentidos circulam entre os sujeitos.

análise das práticas discursivas

Neste tópico, buscar-se-á compreender, a partir dos arquivos jurídicos governamentais apresentados anteriormente, como o discurso digital circulou e funcionou nas práticas discursivas dos professores entrevistados do CEJA da cidade de Juara.

É interessante explicitar que as práticas discursivas são os dizeres proferidos pelos professores que, neste trabalho, ocupam a posição sujeito professores do CEJA, vinculados à modalidade de ensino de EJA. Ao se colocarem nessa posição e dizer a partir dela, os professores marcam e apresentam seu lugar sócio-histórico e ideológico, “Os professores da EJA são caracterizados pela posição sujeito que ocupam, ou seja, são ideologicamente representados e constituídos através do lugar que trabalham, a escola, que aferem ao sujeito a prática de interventor e mediador profissional de ações pedagógicas.” (Beriula, 2020, p. 309). Nesse sentido, a formação imaginária que compõe a posição sujeito professor está inscrita na relação contínua entre o simbólico e o político, apresentando discursivamente os processos que ligam discursos e instituições.

Perguntou-se aos entrevistados, em suas posições sujeitos, quais foram as ferramentas tecnológicas digitais que

utilizaram para ministrar as aulas remotas. De acordo com os dois entrevistados, os recursos foram: Microsoft Teams, Google Meet, a plataforma digital 'Aprendizagem conectada' e as redes de comunicação social Facebook e WhatsApp. A partir das respostas, questionamos se eles faziam o uso de algum desses recursos tecnológicos digitais – ou algum outro – antes da pandemia, e as respostas foram:

1 - Transcrição da fala dos professores entrevistados

(1) P1m: Não, foi tudo novo. Mas foi bom ter passado pelos treinamentos, oferecido pelo CEFAPRO, aprendi que dá pra dar aulas com recursos digitais não só na pandemia.

(2) P2f: Não possuía experiência docente, neste formato, com aulas remotas. Apenas como aluna e também como mediadora de cursos virtuais. Todavia esse modelo, apesar de desafiante, também nos ensinou muito.

Fonte: Beriula, 2020.

Ambos os professores declaram, em suas práticas discursivas, que não utilizavam recursos digitais em suas aulas presenciais. Contudo, após o advento da pandemia e, conseqüentemente, das aulas remotas, os professores afirmam que aprenderam sobre/com os recursos digitais. Para expressar tal sentido, utilizam as conjunções 'mas' e 'todavia' que indicam a ligação de duas orações que expressam oposição, neste caso, o antes – durante as aulas presenciais – e o agora – com aulas remotas por causa da pandemia, apresentando uma temporalidade que se inscreve no discurso.

A partir das práticas discursivas expostas acima, compreende-se que, para os professores, as tecnologias no espaço educacional, mais precisamente, as tecnologias digitais em sala de aula passam a acontecer no processo de ensino-aprendizagem apenas por causa do acontecimento da pandemia.

Contudo, é interessante destacar que, conforme Dias (2018), mesmo que o sujeito não esteja utilizando em sua prática algum tipo de tecnologia digital, está interpelado por

ela. Isso porque o digital, como materialidade na contemporaneidade, não significa apenas usar recursos eletrônicos digitais, pois ele movimenta não só as engrenagens da economia tecnológica, mas também, funciona no cotidiano social real dos sujeitos, “[...] é pensando as tecnologias que produzem um acontecimento nas relações sociais, uma alteração na formação social, que se podem pensar deslizamentos que aí são produzidos, atingindo-se o real deste acontecimento de linguagem.” (Orlandi, 2017b, p. 257). Dessa forma, o sujeito, hoje, é interpelado – independente do espaço social que ocupa – pela circulação e pelo funcionamento do digital.

Ao perguntar aos professores do CEJA como havia sido a experiência de ministrar aulas remotas no período pandêmico, as respostas foram:

2 - Transcrição da fala dos professores entrevistados

(3) P1m: Sim, olha um pouco confuso e desafiador, tanto da parte dos alunos como da minha parte. Devido problema com Internet, alunos que não conseguia mandar as fotos das atividades de forma clara, etc... Foi um desafio que eu acabei por aprender muito como professor. [...] Confuso pois no começo foi bem desafiador aprender a dar aula assim, de longe, mas depois fomos nos ajeitando.

(4) P2f: As aulas foram ministras de forma remota de agosto a dezembro. A palavra da vez foi desafio porque todos os agentes envolvidos no processo educativo, de alguma forma, estiveram em situações profissionais bem distintas e que geraram inseguranças, desconfortos, porém também geraram outras possibilidades de ensino.

Fonte: Beriula, 2020.

Como se pode observar, durante a prática discursiva, ambos os professores, em paráfrase, utilizam o termo 'desafiador/desafio' para destacarem como foi o início das aulas remotas. Associada ao termo 'desafio', os entrevistados também enunciam o adjetivo 'confuso', além dos substantivos 'insegurança' e 'desconforto' que podem entrar como adjetivados no discurso dos professores. Tais termos provocam o sentido

de que a aula remota foge da 'normalidade', é 'diferente' da aula presencial; ou seja, o que antes, em sala de aula presencial, gerava o sentido de 'organização', 'segurança' e 'conforto', por causa do acontecimento da pandemia, desliza seu sentido para 'confuso', 'inseguro' e 'desconfortante'.

Sobre o deslize, Orlandi (2017a, p. 31) aborda que é “[...] próprio da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. É assim que podemos compreender a relação entre língua e discurso [...]”. Assim, observa-se o seguinte deslizamento de sentidos:

3 - Quadro 1

As aulas remotas são 'confusas' / geram 'insegurança' e 'desconforto'	↓	↓	↓
≠			
As aulas presenciais são 'organizadas' / geram 'segurança' e 'conforto'			

Fonte: Beriula, 2021.

Os entrevistados também, em paráfrase, enunciam o sentido de que todos os sujeitos inscritos no processo educacional – “[...] tanto da parte dos alunos como da minha parte.”; “[...] todos os agentes envolvidos no processo educativo [...]” – tiveram algum desafio frente ao ensino remoto, mas que, ao longo de sua aplicabilidade, ‘todos’ foram se adequando/acostumando com o novo meio de ensino-aprendizagem. Ou seja, o desafio de estar/ministrar aulas on-line possibilitou, de alguma forma, a partir de novas significações e experiências, a aprendizagem de uma nova maneira de ensinar e de aprender.

É interessante destacar que os professores evocam, a partir do discurso da temporalidade⁴⁷ – que não se remete ao tempo de dias/anos/semanas, mas sim à temporalidade do sentido do discurso –, dois momentos: o início das aulas remotas e o pós ‘acostumar’ com as aulas remotas. A temporalidade retomada pelos professores caracteriza a construção dos sentidos e determina imagens ao espaço discursivo – aqui caracterizada pelo antes/depois –, indicando também a formação imaginária do professor sobre dar aulas no espaço-tempo

⁴⁷ É interessante apresentar que, “[...] a temporalidade na Análise de Discurso não é trabalhada de forma empírica e/ou cronológica. A temporalidade é observada nos processos discursivos, por meio da linguagem e das formas que se apresentam” (Beriula, 2020, p. 300).

do período pandêmico. Nesse sentido, “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.” (Pêcheux, 2014a, p. 82).

Pode-se, então, compreender que, a partir do discurso jurídico governamental instituído pelo estado de Mato Grosso às instituições escolares, as tecnologias digitais, no período pandêmico, são tomadas pelos professores entrevistados como produções político-ideológicas no âmbito educacional, que movimentam a constituição do sujeito contemporâneo inscrito no espaço-tempo pandêmico.

Ainda, ao perguntar aos entrevistados se acreditavam que houve alguma mudança no processo de ensino-aprendizagem, eles responderam:

4 - Transcrição da fala dos professores entrevistados

(5) P1m: Olha por partes de certos professores sim, mas por parte dos alunos praticamente razoável, porque presencial a coisa anda, e ainda tem a parte da prática. [...]. Então ouve sim diferença no ensino-aprendizagem nesse período pandêmico, pois foi no computador, foi pelo celular, pelo WhatsApp e fica totalmente diferente. Os professores mudaram muitas coisas para adequar ali nas aulas.

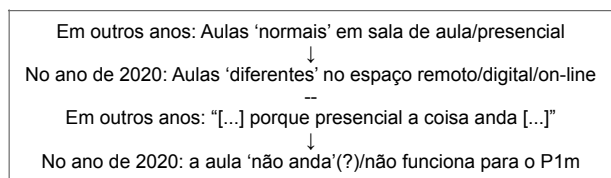
(6) P2f: É fato que, neste período educacional diferente, consolidou-se o uso dos recursos digitais no processo de aprendizagem dos alunos, com variáveis do ensino híbrido experimentado pelas circunstâncias advindas das particularidades de cada realidade educativa. Isso significa que, forçados pela realidade supressiva da aula presencial, fomos lançados em verdadeiros “laboratórios pedagógicos” e desafiados a criar estratégias diversas, ancorados em buscas por saberes técnico-didáticos, até então, em processo ou sequer experimentados, de maneira simplória.

Fonte: Beriula, 2020.

Nas práticas discursivas presentes na transcrição 4, ambos os professores concordam que houve mudanças no processo de ensino-aprendizagem no período pandêmico e, para confirmar esse processo, eles retomam termos como 'diferente' e 'desafio'. Compreende-se que os entrevistados constroem a imagem de um momento educacional totalmente diferente/desafiador – por causa das aulas remotas –, distinto do que aconteceu em outros anos, em que a imagem de normalidade – aula presencial – é apresentada.

Observa-se também que a P2f utiliza o adjetivo 'supressivo', que aponta o eliminar/extinguir a aula presencial, que acontece justamente porque os professores são "[...] forçados pela realidade [...]", da pandemia. Nesta conjuntura, podemos apresentar que:

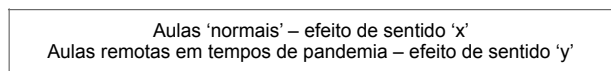
5 - Quadro 2



Fonte: Beriula, 2021.

Assim,

6 - Quadro 3



Fonte: Beriula, 2021.

As práticas discursivas (5) e (6) retomam os sentidos das práticas (3) e (4). A partir dos dizeres dos professores, o efeito de sentido gerado quando se trata de aulas presenciais é o sentido da 'normalidade', da 'organização', de 'segurança' e de 'conforto'.

Com o acontecimento da pandemia, o mundo inteiro se vê obrigado a ressignificar suas práticas de interação social, o que atinge às escolas – subsequente, os CEJAs. Nesse meio, no estado de Mato Grosso, as aulas remotas, durante todo o ano letivo de 2020, foram a saída que encontraram para que as atividades educacionais não fossem paralisadas.

Assim, é a partir do efeito da pandemia, na vida social dos sujeitos, que o 'normal' passa a ser visto como 'passado' – antes da pandemia – e, o 'agora' passa a ser 'diferente', 'difícil', 'confuso', o que provoca os sentidos de 'insegurança' e 'desconforto' que, por sua vez, leva ao efeito de sentido de que as aulas remotas significam diferentemente das aulas presenciais, não apenas pelo deslocamento do espaço – sala de aula espaço digital –, mas também pelo acontecimento da pandemia na vida dos sujeitos, os quais passaram a ter que trabalhar em isolamento domiciliar, atravessados a todo momento, pelo discurso da saúde – que retoma os sentidos da Covid-19. Por consequência, "[...] forçados pela realidade supressiva [...]", professores e alunos passam a estar no processo de ensino-aprendizagem em um espaço diferente.

Para esses professores, o ensino remoto foi uma grande novidade que provocou desafios, visto que nenhum deles haviam tido essa experiência anteriormente. Se, por exemplo, a pergunta fosse dirigida para algum professor que já lecionava em espaços de educação a distância, os sentidos poderiam ter sido outros, justamente por causa da posição que ocupa e das condições de produção que cada sujeito carrega consigo.

Pode-se compreender que, a partir das práticas discursivas dos professores entrevistados, houve uma movimentação discursiva na sala de aula que passou a se inscrever de forma on-line. Houve uma movimentação sob os sentidos de 'presença', o aluno/professor presente em sala de aula e o aluno/professor presente em meio virtual. Houve a movimentação do ensinar do professor. Houve a movimentação do aprender do aluno. Pode-se interpretar, então, que o funcionamento do digital, no período pandêmico, gerou essa movimentação no território discursivo da EJA. Circulou, significou e funcionou.

Como foi visto ao longo do ano de 2020, as políticas educacionais tiveram que se alterar por causa da Covid-19, o que movimentou o ensino-aprendizagem não só no CEJA, mas de outros espaços escolares. Essas políticas se textualizaram sob o modo de uma memória documental administrativa, jurídica e pedagógica que adquiriu um

sentido particular por causa da Covid-19, como se observou nas práticas discursivas dos professores.

Os sentidos que os professores ressoaram em suas práticas discursivas só se mostraram daquela forma 'x', pois estão inscritos em um espaço-tempo histórico pandêmico. Se não houvesse a pandemia, os sentidos seriam outros, assim como, o sentido do digital para os professores entrevistados poderiam ter sido outros.

Para tanto, compreende-se que as práticas discursivas dos professores do CEJA de Juara se encontraram no interdiscurso, pela memória discursiva. Em seus dizeres, eles retomaram sentidos outros/já-ditos/pré-construídos que foram se textualizando nos discursos dos professores de todo o Brasil. Os sentidos textualizados e esquecidos se encontram no jogo da língua/linguagem, que volta ao sujeito por meio do intradiscurso – o momento do enunciar –, que marcam as falas dos professores em paráfrases que se destacam.

O funcionamento da imagem que os professores constroem acerca da discursividade atual – pandêmica –, desencadeia efeitos de sentido que se metaforizam nas práticas discursivas. No jogo da língua/linguagem, os processos parafrásticos e polissêmicos – o mesmo e o diferente – se chocam/encontram o que possibilita a inauguração de novos sentidos, novas experiências e relações entre educação e tecnologia digital. Contudo, ao sermos atravessados e ideologicamente marcados pelo digital, que é “[...], uma tecnologia, a educação continua a servir ao desenvolvimento, ao mercado. Desse modo, não se educa para a inserção social do sujeito em um mundo de conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o trabalho e o mercado” (Orlandi, 2017b, p. 239).

Sobre isso, de acordo com Orlandi (2017b), pode-se discorrer que as práticas discursivas dos entrevistados representam a imposição dos arquivos jurídicos governamentais. Impõem-se aos professores e alunos – assim como todo corpo escolar – o uso do digital como instrumento de relação que envolve o objeto de conhecimento e a realidade do aluno – inserido na sociedade

contemporânea pandêmica. Porém, se interpretarmos a relação de imposição do Estado para com a escola – que é um AIE –, entende-se que o sentido de 'objeto de conhecimento' desliza para o sentido de 'objeto de consumo', que é intimamente relacionado ao mercado de trabalho. (Orlandi, 2017b). Assim, as aulas remotas – o não paralisar as aulas – indicam o processo contínuo de produção e reprodução das formas de existência do capitalismo, que é apagado do discurso jurídico governamental e, subsequente, do discurso dos professores.

efeito de fecho

Ao propor o objetivo de compreender como os sujeitos professores do CEJA foram afetados pela ordem do discurso digital que circulou e funcionou neste período pandêmico, buscando interpretar/analisar os efeitos de sentidos ressoados nas práticas discursivas dos professores entrevistados, almejamos colocar em discussão a temática do digital e da EJA associada à pandemia e, conseqüentemente, à nova realidade digital de ensino-aprendizagem imposta pelo funcionamento – discursivo e real (contaminação) – do vírus na sociedade.

Ao tomar as práticas discursivas dos sujeitos professores do CEJA como corpus, foi possível recortar e interpretar – sob o nosso olhar⁴⁸ – os efeitos de sentidos referentes à crise sanitária que ocorreu/ocorre em todo o território brasileiro provocada pela Covid-19, mostrando como a pandemia e seus efeitos – aqui, a instauração jurídica governamental obrigatória das aulas/atividades em espaços on-line – foram recebidos pelos sujeitos professores do CEJA e, de que forma os sentidos foram apresentados nos discursos dos entrevistados.

Entendeu-se que os dizeres dos professores se encontram interdiscursivamente pela memória, retomam sentidos já esquecidos no jogo da língua/linguagem, que passa a se inscrever no intradiscurso dos professores em forma de paráfrase. Assim, nesse momento sócio-histórico-ideológico e tecnológico, novos sentidos são constituídos pelo funcionamento

⁴⁸ A partir do nosso olhar de analista, uma vez que, outro/a/x pesquisador/a/x poderia/pode destacar outros recortes e, subsequente, elucidar sentidos e efeitos de sentidos outros.

do discurso hegemônico da saúde – que retoma o vírus da Covid-19. Novas formas de relação entre sujeitos, sentidos e discursos se inscrevem no âmbito educacional do CEJA, no vínculo da língua/linguagem com a história, que é marcada ideologicamente pelo acontecimento da pandemia.

Como efeito de fechamento do texto, compreende-se que o funcionamento do digital no mundo - já em vultoso processo de evolução e crescimento - instaurou a circulação de novos sentidos com a discursivização dos efeitos da Covid-19 que, por sua vez, também como efeito, fez ressoar nas práticas discursivas dos entrevistados a relação conflituosa entre o presencial e o virtual, entre a vida privada e a vida escolar, entre o ensino e a aprendizagem, entre a saúde e o econômico. Tais ressonâncias também indicam o funcionamento da maquinaria ideológica capitalista que gere as relações de força e poder da sociedade contemporânea.

O acontecimento discursivo pandêmico, junto aos seus desdobramentos, determinaram efeitos de regularidade nos espaços jurídicos governamentais da educação brasileira, o que movimentou - e ainda movimenta - o real inalcançável. Frente a tal (im)previsibilidade histórica, mesmo o Estado buscando regularizar sentidos através de decretos, leis entre outros, a pandemia deslocou e desregulou práticas sistêmicas, produzindo, assim, novos/outros sentidos que se inscrevem na memória discursiva.

O discurso digital na EJA/CEJA é articulado pelas relações de força e poder do mundo contemporâneo capitalista e pelo acontecimento da pandemia. Assim, observado o movimento produzido pelo digital, o indivíduo sempre estará interpelado em sujeito pela ideologia, uma vez que a discursividade do digital “[...] é um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações históricas.” (Dias, 2011, p. 58).

Para tanto, interpretou-se que, para os entrevistados do CEJA, as relações que ocorreram durante o processo de ensino-aprendizagem passou a ser inscrita e significada diferentemente através da discursividade do digital, o que promoveu

novos/outros funcionamentos nas relações educacionais. Compreender a linguagem a partir da ideologia, atravessada pelo inconsciente, no contexto de práticas discursivas educacionais no acontecimento da pandemia permeada por encontros/atividades no espaço on-line, abre possibilidades para esse - apresentado neste trabalho - e outros gestos de interpretação, espaço simbólico marcado pela incompletude.

referências

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Martins Fontes.
- Brasil. (2020). Medida Provisória nº 934, de 1º de abril. Diário Oficial da União: seção 1.
- Brasil. (2020). Portaria nº 343, de 17 de março. Diário Oficial da União: seção 1.
- Brasil. (2020). Portaria nº 544, de 16 de junho. Diário Oficial da União: seção 1.
- Beriula, R. R. B. (2020). *Educação de Jovens e Adultos (EJA): Análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas*, [Dissertação de Mestrado]. Univ. Estado de Mato Grosso.
- Dias, C. P. (2016). A análise do discurso digital: Um campo de questões. *Revista Redisco*, 10 (2), 8-20.
- Dias, C. P. (2015). Análise do discurso digital: Sobre o arquivo e a constituição do corpus. *Revista Estudos Linguísticos*, 44 (3), 972-980.
- Dias, C. P. (2018). *Análise do discurso digital: Sujeito, espaço, memória e arquivo*. Pontes Editores.
- Dias, C. P. (2011). *O digital: Cidade, cultura e corpo, a velocidade do mundo*. LABEUB/ UNICAMP.
- Guilhaumou, J., & Maldidier, D. (2014). Efeitos do arquivo: A análise do discurso no lado da história. In E. P. Orlandi (Org.). *Gestos de leitura: Da história no discurso*, (169-192). Editora Unicamp.
- Guilhaumou, J., Maldidier, D., & Robin, R. (2016). *Discurso e arquivo: Experimentações em análise do discurso*. Editora UNICAMP.

- Mato Grosso. (2020). *Educação de Jovens e Adultos prepara mobilização para o retorno às aulas*. SEDUC Governo Mato Grosso.
- Mato Grosso. (2020). *Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT, de 23 de março*. Diário Oficial [do] Estado Mato Grosso: Secretaria Estado de Planejamento e Gestão.
- Mato Grosso. (2020). *Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT, de 19 de junho*. Diário Oficial [do] Estado Mato Grosso: Secretaria Estado de Planejamento e Gestão.
- Orlandi, E. P. (2017a). Análise de Discurso. In E. P. Orlandi, & S. Lagazzi-Rodrigues (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*, (13-36). Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2004). *Cidade dos sentidos*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2017b). *Eu, tu, ele: Discurso e real da história*. Pontes Editores.
- Pêcheux, M. (2014). Análise automática do discurso (AAD-69). In F. Gadet, & T. Hak (Org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, (59-158, B. S. Mariani, Trad.). Editora UNICAMP.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Pontes Editores.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora UNICAMP.
- Pêcheux, M., & Fuchs, C. (2014). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas (1975). In F. Gadet, & T. Hak (Org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, (59-158, B. S. Mariani, Trad.). Editora UNICAMP.

recebido em 15/11/2021

aceito em 30/12/2021

letramento acadêmico: uma análise de projetos de pesquisa de alunos de letras

¹ Juscélino F. N.,  ² Rossana R. H., 

¹ universidade federal do piauí

² universidade católica de pernambuco

* e-mail de contato principal: juscelino@ufpi.edu.br

resumo

neste artigo, apresentamos, inicialmente, alguns conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento, para, em seguida, discutirmos quanto ao letramento acadêmico. Baseamo-nos nos pressupostos teóricos de autores como Soares (2003), Ferreira e Teberosky (1986), Mortatti (2006), Kleiman (2005), Juchum (2020), Silva (2013), Lea e Street (2013) e Silva e Aires (2020). Quanto à metodologia, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, com o levantamento de dados feito por um estudo bibliográfico, a partir de 14 projetos de pesquisa elaborados por alunos de Letras da Universidade Federal do Piauí, em 2020. Por meio desse estudo, percebermos que há uma necessidade de um maior conhecimento acerca do que é educação científica, diferentes tipos de letramentos e compreensão sobre cada um dos conceitos apresentados. Além disso, destacamos a necessidade de aprender a ler e a escrever com um olhar crítico, para que se faça uso da alfabetização nas práticas letradas.

palavras-chave: letramento acadêmico; formação de professor; pesquisa científica.

como citar este artigo

Nascimento, J. F., & Henz, R. R. (2022). Letramento acadêmico: Uma análise de projetos de pesquisa de alunos de letras. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 121-132, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2063>

introdução

Neste artigo, apresentamos alguns conceitos relativos à alfabetização e ao letramento, destacando-os na construção de uma sociedade crítica, em sentido lato, de modo mais amplo, para, posteriormente, travar uma discussão sobre outros tipos de letramentos, como o letramento acadêmico e alfabetização acadêmica, a fim de analisarmos 14 projetos pesquisa elaborados por alunos de Letras da Universidade Federal do Piauí, no ano de 2020.

Partindo do princípio de que os alunos iniciam o seu processo de aquisição da leitura e da escrita antes de chegar à escola, através de suas vivências de mundo, suas experiências pessoais e/ou culturais, de acordo com o local de seu convívio, pontuamos o fato de que, somente ao adentrar em uma instituição de ensino é que os discentes passam a ser instruídos, de forma mais sistemática, para que atinjam, ao final do ensino básico, o nível proficiente de alfabetismo.

Nessa perspectiva, entendemos que, apesar dos avanços nos estudos da linguagem, ainda se faz necessário discutir o ato de ensinar com os textos, bem como compreender os conceitos de Alfabetização e Letramento, que vão além da simples compreensão e decodificação de signos linguísticos, da sua importância na vida escolar de uma criança ou jovem, já que estes devem ser estimulados e desenvolvidos em todos os aspectos, especificamente, neste caso, cognitivos (Geraldí, 1997).

Assim sendo, levando em conta que a escola será o ambiente em que as atividades de escrita e leitura serão sistematicamente desenvolvidas, é crucial pontuar sua atuação no processo do ensino. De acordo com Libâneo (2007) a escola é responsável pela preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; formação para a cidadania crítica e participativa e a formação ética.

Nessa direção, Scholze (2004, p. 10) reforça a responsabilidade das instituições de ensino, apesar de pontuar que ela não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso estudantil do aluno, quando explica que esta:

Toma dimensões muito além de simples transmissora de conhecimentos. É preciso,

também, que ela desenvolva nos alunos a consciência de que o acesso à leitura é um direito, um prazer e uma forma de alcançar o conhecimento, como condição estratégica, no projeto pessoal letramento. (...) A escola não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, porém cabe a ela otimizar as condições de acesso ao letramento (...).

Dessa forma, cabe ao professor estar sempre atento às suas práticas de ensino, a fim de habilitar os alunos a atuar na sociedade não somente como “pessoas que sabem ler, decodificar”, mas como seres pensantes, capazes de aplicar na prática, no convívio social, aquilo que foi estudado em sala de aula, chegando, assim, ao letramento.

Para tanto, é importante postular o que são a Alfabetização e o Letramento, para que o professor, alfabetizador ou continuador do processo de alfabetização, ou mesmo aqueles que atuam no ambiente universitário, quando se trata de níveis mais avançados, tenha convicção de como práticas sociais devem ser vivenciadas pelos discentes.

Como já é consenso na academia, Alfabetização e Letramento, embora possam ser conceituados distintamente, no sentido da aquisição da escrita, são indissociáveis, ou seja, devem ser vistos sempre em conjunto, como aponta Soares (2003), para que não haja rompimento no processo de aprender verdadeiramente o sentido da leitura para a participação eficaz na sociedade.

Alfabetização, para Soares (2003, p. 8) é “[...] levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita”, ou seja, alfabetizar, em uma perspectiva tradicional, é fazer com que o aluno aprenda os signos linguísticos, como as letras do alfabeto, a formação de sílabas, a capacidade de juntar esses pedacinhos e expressar, oralmente, ou de maneira escrita, aquilo que aprendeu.

A perspectiva construtivista postulada por Ferreiro e Teberosky (1986), a partir da psicogênese da escrita, a alfabetização ocorre na interação entre o sujeito e o objeto (a escrita) com base em hipóteses, na relação forma e sentido. Esse processo é, na maioria dos casos, mediado pelo professor que, por

meio da problematização, auxilia os anos nas mudanças de níveis de leitura e escrita, em direção à aquisição do sistema alfabético. Ainda nessa perspectiva, o que se percebe é que o processo da escrita deve ocorrer com base na contextualização, funcionalidade), ou seja, para o letramento.

Assim, compreendemos o letramento deve estar presente em todo o processo de aprendizagem, e não apenas durante a alfabetização em si, de forma que essa se dê por meio daquele. Para tanto, é necessário que haja uma articulação entre um e outra, de modo que o letramento seja contemplado por meio do ensino do código alfabético, dos signos linguísticos, associados à função social que eles desempenham em diferentes contextos sociais, em situações reais de interação e de uso da língua.

No entanto, somente estar alfabetizado não basta para o sucesso na produção de textos acadêmicos, já que muitas vezes um aluno consegue ler, mas não consegue compreender, criticamente, aquilo que foi decodificado e isso pode implicar vários problemas que vão desde fluência na língua, deficiência do ensino e falha de todo um sistema educativo, como é reportado por Mortatti (2006).

Letramento, segundo Soares (2003), é um processo de relação dos discentes com a cultura escrita. É colocar em prática o que se aprendeu durante o período de Alfabetização, ou seja, vai além do processo de decodificar símbolos linguísticos, como mencionado, sendo mais voltado ao contato de indivíduos com o mundo escrito em sua concretude. Assim, cabe ressaltar que existem níveis de letramento, que variam conforme a realidade cultural de cada um.

algumas manifestações do letramento

Conforme Soares (2012), Letramento é um termo que surgiu na segunda metade dos anos 1980, no campo dos estudos da Educação e das Ciências Linguísticas. No Brasil, essa palavra aparece pela primeira vez em Kato (1986), o que evidencia o caráter recente das produções relativas à área.

Dois anos após o lançamento da obra citada, Tfouni (1988) discorreu sobre a diferença entre letramento e alfabetização, termos que até hoje têm, por vezes, seus conceitos confundidos. A partir de então, a

palavra letramento passou a ganhar força como termo técnico. Segundo Soares (2012, p. 15),

[...] a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita.

É importante, pois, diferenciar alfabetização e letramento, para que tais conceitos deixem de ser confundidos. Nesse prisma, de acordo com Soares (2012, p. 15),

Analfabetismo, define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “estado ou condição de analfabeto”, e analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever.

A alfabetização é, desse modo, o ato de ensinar a ler e escrever – codificar e decodificar. Dito isto, o alfabetizado é aquele que sabe desempenhar tais atividades. O letrado, por sua vez, “é aquele “versado em letras”, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto” (Soares, 2012, p. 16).

O uso da língua escrita muitas vezes está relacionado com a tecnologia e essa muda constantemente, o que influencia no uso da língua. Segundo Kleiman (2005, p. 20),

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet.

Na atualidade, além de ler e escrever, os alunos são cobrados em relação a diversas atividades linguísticas e isso pressupõe habilidades que não se limitam apenas ao que foi ensinado durante o processo de alfabetização.

Para poder se referir a práticas de uso da língua que não se limitam à alfabetização, fazemos uso do termo letramento, o qual foi tomado de empréstimo da língua inglesa e o qual tem relação com o processo de desenvolvimento da língua e suas mudanças sócio-históricas. De acordo com Kleiman (2005, p. 21),

[...] no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização.

Portanto, o termo letramento passou a ser usado para se referir a práticas linguísticas que não dizem respeito apenas ao âmbito escolar, mas a várias situações de uso da língua nas práticas sociais.

Vale ressaltar que “o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo) (Kleiman, 2005, p. 16)”. Desse modo, pode-se afirmar que ele é complexo e envolve habilidades, competências e conhecimentos, não havendo necessariamente relação com a leitura (Kleiman, 2005).

Quanto à definição de letramento, ele é utilizado “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (Soares, 2012, p. 21). Para evitar equívocos, é necessário levar em conta que letramento é um assunto que tem relação com as transformações das práticas letradas, ou seja, é resultado de mudanças no campo em questão (Kleiman, 2005).

Destacamos, nessa direção, que diversas pessoas são segregadas por não possuírem a habilidade de ler e escrever, ou seja, não serem alfabetizadas (Nascimento, 2014). Entretanto, isso não significa que tais pessoas são “iletradas”. Para exemplificar, segundo Kleiman (2005, p. 14),

O filme Central do Brasil nos mostra uma prática letrada que só existe porque há, no mundo de hoje, pessoas que não são

alfabetizadas, mas sabem que a escrita permite a comunicação a distância e querem participar dessa prática, apesar de não conhecerem o código que lhes permitiria ser independentes e auto-suficientes para se expressarem por meio da língua escrita.

No filme, retrata-se a elaboração coletiva de cartas que são escritas por um escriba. Nesse cenário, as pessoas que participam da elaboração das cartas estão, portanto, participando de uma prática de letramento. Na sociedade há práticas semelhantes com a que foi retratada nessa produção e que envolvem pessoas não alfabetizadas participando de atividades escritas.

A definição de letramento é uma tarefa delicada, pois o termo pode ser usado em diferentes contextos. Segundo Nascimento (2014, p. 19), “[...] a definição deste vocábulo ainda gera grande dificuldade, em virtude de possuir muitos usos e acepções, a depender do objetivo proposto”. Tfouni (2010) discorre que não existe uma definição “fechada” sobre o que é letramento, apesar de haver diversos estudos sobre o tema e já se entender muitos aspectos do assunto.

Para Kleiman (2005, p. 21), “letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas [...]”. Portanto, letramento envolve práticas que não se restringem apenas à leitura e à escrita, mas estas estão de alguma forma relacionadas com as práticas de letramento.

Ainda sobre letramento, Juchum (2020, p. 28) discorre que ele “[...] representa uma prática de cunho social e não meramente uma técnica gráfica ou uma técnica de registro”. Nesse sentido, os textos estão envolvidos em contextos específicos e possuem significado de acordo com a função exercida. Assim sendo, os textos “[...] não têm valor de ser na independência dos sentidos sociais” (Juchum, 2020, p. 28).

Embora o Letramento possua uma designação específica e voltada à capacidade de leitura crítica para atuação social, destacamos que há, de acordo com Kleiman (2006), várias formas de letramentos.

Sousa (2019) pontua que, para se alcançar um ideal de letramento de professor, por exemplo, deve-se considerar pontos que afetam, direta ou indiretamente, a forma de trabalho dos docentes, como as condições de exercício da profissão, salários, dentre outras nuances que permeiam o trabalho na docência.

Nesse âmbito, para que o professor consiga alcançar o ideal de professor letrado, ele precisa ter em mente a relevância de

[...] desenvolver um trabalho que valorize o letramento crítico e reflexivo dos sujeitos inseridos nas situações de escolarização do conhecimento requer do professor uma compreensão do que são os letramentos, para que o docente não coloque à margem o que é necessário à formação ética e compromissada do cidadão, mas centralize e dê destaque ao necessário (Sousa, 2019, p. 6).

Dessa forma, com o propósito de despertar no aluno o exercício da criticidade, o letramento serve como ferramenta para uma atuação pensante, em que o discente é capaz de observar e intervir no meio social por meio de um olhar de dúvida, experimentação de hipóteses e colocar em prática aquilo que acredita ser importante para mudanças sócio-interacionais (Freire, 2000).

Logo, percebe-se que, para ser agente de letramento, o professor precisa despertar no aluno a capacidade de se envolver com textos de linguagens mais científicas, que exijam mais do que a mera decodificação, ou mesmo a simples tarefa de compreender que o texto é uma ferramenta social, mas, principalmente, de que há uma infinidade de textos, cuja linguagem científica possibilita maior expressividade e, portanto, mais efetividade nas esferas de mudanças sociais por meio de pesquisas acadêmicas.

letramento e letramento acadêmico: conceitos e considerações

Levando em consideração que as práticas de uso da escrita são diferentes umas das outras, pois envolvem contextos específicos de uso, pode-se dizer que há diferentes tipos de letramento(s). Há, por

exemplo, o letramento acadêmico e este pode se evidenciar em diferentes contextos no âmbito acadêmico. De acordo com Juchum (2020, p. 29),

[...] assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, ou seja, que os usos diferem de acordo com o contexto em que são empregados, é possível falar em letramento/s acadêmico/s. Mais ainda: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, usos que se distinguem daqueles de que se lança mão em outros contextos.

No Brasil, as pesquisas sobre letramento acadêmico abordam, em sua maioria, as práticas de escrita do ensino superior, “[...] diferentemente das pesquisas estrangeiras, as quais abrangem práticas formais de escolarização em outros níveis de instrução [...]” (Silva, 2013, p. 40). Essa discussão evidencia, portanto, que o letramento acadêmico envolve práticas de escrita que não se limitam apenas ao ensino superior.

Para o contexto de instrução, Silva (2013) apresenta a abordagem de letramento acadêmico de Lea e Street (2013). Tal abordagem é “[...] composta por três modelos de referência para o enfoque da escrita em contextos de instrução” (Silva, 2013, p. 41). O primeiro é o “modelo de habilidades estudadas”, que “concebe a escrita e o letramento originalmente como uma habilidade individual e cognitiva” (Silva, 2013, p. 41). Já segundo modelo, “[...] “socialização acadêmica”, caracteriza-se por uma prática de escrita instrumental, na qual formas de referência para a interação pela linguagem são propostas como objetos de ensino” (Silva, 2013, p. 42).

No que diz respeito ao terceiro modelo, “letramento acadêmico”, ele “[...] focaliza as práticas de escrita desenvolvidas em contextos específicos, compreendendo os valores atribuídos a tais práticas por atores sociais inseridos em determinados grupos sociais ou domínios discursivos” (Silva, 2013, p. 42). Esse modelo, entre outras coisas, procura entender por que certas práticas são privilegiadas em detrimento de outras.

A escrita, por sua vez, é uma forma de registro, que está presente desde muito tempo na história dos seres humanos. Diante

disso, destacamos a relevância desta prática para a humanidade. Nesse sentido, de acordo com Cagliari (1998, p. 14):

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

Quando à alfabetização, Soares (2009, p. 31) afirma que é o ato de “[...] tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, “é a ação de alfabetizar, tornar ‘alfabetizado’” (Soares, 2009, p. 31). Depreende-se, portanto, que é o processo de tornar o indivíduo apto à codificação e decodificação dos signos linguísticos. Já sobre o letramento, Di Nucci (2002, p.32) pontua que ele:

[...] surge nas relações entre aquisição e uso da escrita com a mudanças que ocorrem na organização social e cultural, implicando o aprimoramento do funcionamento cognitivo dos indivíduos. [...] O eixo norteador dos estudos são as diferentes práticas sociais da leitura e da escrita presentes no cotidiano do indivíduo.

Logo, compreende-se que o letramento é a utilização das práticas de leitura e escrita dentro de uma situação social de interação entre falantes.

Vale destacar que os alunos iniciam o seu processo de leitura e alfabetização bem antes de chegar à escola, através de suas vivências de mundo, suas experiências pessoais e culturais, de acordo com o local de sua convivência. Entretanto, somente ao chegar em uma instituição de ensino, a escola, por exemplo, é que o discente passa a ser instruído, de forma mais sistemática, à capacidade de decodificação dos signos linguístico, para que só depois venha a ser um leitor (Geraldí, 2003). Nesse viés, pontuamos a necessidade de conhecimentos acerca do ato de ensinar com os textos, bem como compreender-se as definições para a Alfabetização e o Letramento, que vão além

da simples compreensão e decodificação de signos linguísticos, além da sua importância na vida acadêmica.

Levando em conta que a escola será o ambiente onde as atividades leitoras serão desenvolvidas, é crucial pontuar o seu espaço no processo do ensino. De acordo com Lagar, Santana e Dutra (2013), esta instituição de ensino é responsável pela preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; formação para a cidadania crítica e participativa e a formação ética. Nesse ínterim, trabalhar a leitura e a escrita proporciona melhor efetividade do indivíduo no contexto ao qual está inserido.

Além disso, Scholze (2004, p. 10) reforça a responsabilidade da escola, apesar de pontuar que ela não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso estudantil do aluno, quando explica que esta:

Toma dimensões muito além de simples transmissora de conhecimentos. É preciso, também, que ela desenvolva nos alunos a consciência de que o acesso à leitura é um direito, um prazer e uma forma de alcançar o conhecimento, como condição estratégica, no projeto pessoal letramento. (...) A escola não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, porém cabe a ela otimizar as condições de acesso ao letramento.

Dessa forma, cabe ao professor estar sempre atento às suas práticas de ensino, a fim de estimular os alunos a serem capazes de atuar na sociedade não somente como “pessoas que sabem ler, decodificar”, mas como seres pensantes, capazes de aplicar na prática, no convívio social, aquilo que se foi estudado em sala de aula.

Conforme Soares (2004), o letramento é fulcral para que os alunos possam utilizar a leitura e o sistema convencional da escrita nas situações sociais permeadas pela escrita. Neste contexto, o letramento começa a partir do momento em que o aluno tem contato com a escrita, em um ambiente com textos, em que ela possa começar a conhecer tanto a leitura quanto a escrita, devendo ser priorizados sempre os textos que estejam de acordo com os seus interesses.

Neste viés, quando uma criança não tem contato constante com os textos, isso pode comprometer o seu futuro frente à

compreensão do que é lido, podendo torná-las, assim, meras decodificadoras, presas, talvez, ao ato de ler somente o que é instrucional. Sobre isso, Ferreiro (2004, p. 54) aponta que:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não queremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída.

É preciso, então, que os alunos sejam preparados para manter a comunicação por meio da própria escrita, e cabe à escola, enquanto formadora de cidadãos críticos, traçar subsídios que norteiem o processo de alfabetização pautado no letramento, pois, sem este, a leitura torna-se insuficiente e o futuro acadêmico ou profissional do aluno pode ser comprometido.

Para Soares (2012, p. 120) “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido” (p.120). Consoante o que foi dito pela autora, é consistente reforçar que a escola, conforme os métodos de ensino do professor, deve sempre amparar os alunos, para que estes aprendam dentro das práticas do letramento, haja vista que a leitura proficiente é direito de cada educando.

Ainda no que diz respeito ao letramento, dentro das práticas de ensino e alfabetização, devemos pensar na educação como fator de preparação para a interação social. Quanto à leitura e à escrita, estas práticas trarão uma melhor expressão dos cidadãos, o que facilitará a sua intervenção na sociedade. Nesse prisma, Bunzen e Mendonça (2006, p. 25) imputam que “[...] nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades,

que realizamos muitas das ações que nos interessam”.

Diante de tal posicionamento, enfatizamos que os alunos precisam compreender, desde cedo, a necessidade do ensino da leitura e escrita pautadas em práticas sociais, porque, a partir desta perspectiva, eles se tornarão mais interessados em aprender, alertados de que cada voz é útil e poderá trazer modificações para a realidade vivida.

Outrossim, explanada a relevância do letramento para as práticas sociais da linguagem, evidencia-se, ainda mais, a obrigação docente de se trabalhar na sala de aula práticas de uso da língua que desenvolvam o letramento. Nesse ínterim, as atividades desenvolvidas para os estudantes devem estar em sincronia com atividades presentes no dia a dia, o que permitirá engajamento dos educandos nas diversas atividades sociais de que participam diariamente, nos contextos que transcendem os muros da escola.

Concluindo a abordagem sobre o letramento e sua pertinência para o ensino de leitura e escrita, Di Nucci (2002, p.32) pontua que:

O letramento surge nas relações entre aquisição e uso da escrita com a mudanças que ocorrem na organização social e cultural, implicando o aprimoramento do funcionamento cognitivo dos indivíduos. (...) O eixo norteador dos estudos são as diferentes práticas sociais da leitura e da escrita presentes no cotidiano do indivíduo.

Tendo em vista que o principal objetivo da educação, em todos os níveis de ensino, é a preparação dos alunos para a vivência no mundo exterior, com a capacidade de se comunicar e compreender aquilo que se lê como uma atividade prática de interação, compreendendo também a importância das ciências sociais, há de se verificar como as instituições de ensino têm contribuído para o desenvolvimento do letramento, visando a melhor formação estudantil, principalmente nos âmbitos da leitura e escrita, e do conhecimento científico.

Como sabemos, a linguagem é todo um sistema que envolve interação e socialização entre os membros de uma comunidade. Neste contexto, é imprescindível

o trabalho da língua escrita, associada à prática da leitura, porém, não basta apresentar os princípios de cada uma destas práticas. É preciso que os docentes introduzam, no trabalho com os discentes, situações diversificadas do uso da leitura não apenas para a escolarização, mas para que atuem ativamente da sociedade.

Nessa direção, Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 72) afirmam que:

Assumir o letramento como propósito do ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar as práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade, e suas vivências, locais ou não. (...) Quando os alunos estão engajados em projetos de letramentos que lhes interessam, eles objetivam agir sobre o mundo por meio de atividades de linguagem, utilizando a fala, a leitura e a escrita para alcançar seus propósitos, seguir suas escolhas e definir suas estratégias de ação, aprendendo, o tempo todo, os aspectos macrossociais, por um lado, e textuais, por outro, envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.

Frisamos que a opinião dos alunos, mesmo na fase de alfabetização, é relevante e deve ser ouvida, pois, quanto mais envolvidos e participativos forem os alunos nas aulas, mais fácil se tornará o processo de ensino, e o proveito das aulas será maior, pois participar ativamente das produções orais e escritas estimulam os discentes e chamam mais atenção, pois eles não estarão sendo meros receptores, mas sujeitos ativos, capazes de compreender e interagir.

Outro ponto a ser avaliado sobre o letramento é um ensino que fuja da simples prática de memorização e reprodução de atividades tidas como arcaicas. Neste âmbito, Bunzen e Mendonça (2009, p. 43) afirmam que “[...] o modo de ser do letramento escolar ainda está fortemente baseado nesse tipo de prática – a de assimilação de palavras vazias: repetição, memorização de conceitos e normas gramaticais (...)”. Esta metodologia pode estagnar o processo de ensino e aprendizagem em práticas letradas e continuar perpetuando o ensino tradicional.

Mediante o diálogo acerca do letramento, enfatizamos um assunto que vem ganhando destaque na sociedade, com o decorrer do tempo, que é o letramento científico. Para Ayala Demo (1996, p. 1):

O letramento científico, entendido como um trabalho diário de conhecimento da ciência, é tão necessário quanto a leitura e a escrita (letramento, no sentido geralmente entendido) para um modo de vida satisfatório no mundo moderno. Eu desejo sustentar que o letramento científico é necessário para que haja uma força de trabalho competente, para o bem-estar econômico e saudável do tecido social e de cada pessoa, e para o exercício da democracia participativa.

Nesse âmbito, de acordo com o autor, o letramento científico ajuda a sociedade a desenvolver o senso crítico, mediante o conhecimento da importância das pesquisas, e da possibilidade de compreensão acerca deste panorama, evidenciando que o acesso à ciência deve ser assegurado a outros grupos, além dos “cientistas” ou demais pesquisadores das áreas de Química, Física, entre outras.

Assim, no Brasil, a educação científica surgiu como uma forma de melhor estudo no campo das ciências naturais, o que pode ser considerado como uma discussão recente, que ainda precisa de novas pesquisas e maior conhecimento. Quanto a isso, Motta-Roth (2011, p.20) afirma:

A educação científica surge como necessidade para inserção social, tanto local quanto global, numa sociedade caracterizada por rápidos avanços da tecnologia e da ciência, que demanda dos sujeitos uma formação qualificada para o efetivo engajamento nos discursos em voga.

Desse modo, com os avanços que surgem constantemente na sociedade contemporânea, fica clara a necessidade de pessoas com maior nível de conhecimento, e que saibam fazer uso, na prática, do letramento, visando à aquisição de informações pautadas também no letramento científico.

Desse modo, postulamos que o letramento científico ajuda as pessoas a terem mais engajamento nos problemas

sociais, de forma a melhorar a obtenção de ferramentas que ajudem na resolução de tais imbróglis. Andrade (2003, p. 91) aponta:

Letramento científico tem papel crucial na formulação de uma sociedade mais preparada para refletir sobre seus próprios problemas e formular as necessárias soluções. Entretanto, letramento científico diz respeito não apenas à capacidade de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos.

Como se vê, a sociedade exige, cada vez mais, estes conhecimentos científicos como mecanismos de aprendizagem e, conseqüentemente, o letramento científico permite maior atuação social, intervindo nas diversas situações de interação entre indivíduos.

Ainda convém ressaltar que o conhecimento científico parte da curiosidade e do questionamento dos alunos. Nesse âmbito, Freire e Fagundes (1985, p. 44) apontam que “o início do conhecimento [...] é perguntar”. Afirmam, também, que “somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas e não o contrário”. O letramento científico ajuda, portanto, no que diz respeito à busca pelo conhecimento.

Assim, a educação científica insere os alunos no mundo da ciência, incentivando-os a adentrar no mundo da pesquisa, de modo que consigam buscar respostas para as próprias dúvidas e compreendam que o conhecimento letrado vai além da leitura e escrita, perpassando pelo cenário da curiosidade e capacidade de sanar os questionamentos por meio de pesquisas.

a educação científica no brasil

O debate acerca da educação científica é novo no contexto brasileiro, e surgiu baseado na necessidade do acompanhamento das rápidas mudanças pelas quais o corpo social vem passando, especificamente, voltado ao estudo das ciências naturais (Silva & Aires, 2020). Nesse aspecto, de acordo a Mota-Roth, 2011, p. 20):

A educação científica surge como necessidade para inserção social, tanto local quanto global, numa sociedade caracterizada por rápidos avanços da tecnologia e da ciência, que demanda dos

sujeitos uma formação qualificada para o efetivo engajamento nos discursos em voga.

Diante disso, Silva e Aires (2020) afirmam que, em meio aos pesquisadores que se interessam pelo ensino pautado na educação científica, há oscilações no que concerne à nomeação do fenômeno em questão, sendo que os termos Science Literacy ou Scientific Literacy costumam ser utilizados em países que ainda se recuperam de problemas advindos da Segunda Guerra Mundial. Além disso, ainda cabe pontuar que, no Brasil, os termos mais reconhecidos são letramento científico e alfabetização científica.

Esses termos passaram a ser utilizados devido à insatisfação de docentes e discentes com relação aos estudos realizados nas aulas, visto que os conteúdos abordados não costumam ter relações com o contexto sócio-histórico em que estavam inseridos, não correspondendo, assim, aos interesses particulares deles.

Dessa maneira, com relação ao contexto social, Silva (2020) pontua que a educação científica, embora apresente uma educação pautada na ciência, não concebe este tipo de conhecimento como único dentro das agências de letramento. Para o autor, o contexto dos professores pesquisadores também se insere nos campos das pesquisas, e os saberes linguísticos destes campos também são relevantes no processo de aquisição e transmissão conhecimentos pautados no letramento (Silva, 2020).

procedimentos metodológicos

Para este artigo, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, com o levantamento de dados feito por um estudo bibliográfico. Sobre a revisão de literatura, esta é vista como essencial, pois, conforme Boccato (2006, p. 266), “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Sendo assim, a pesquisa, por meio de trabalhos já realizados traz subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, o que, em voga, trata-se do letramento acadêmico, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Nessa perspectiva, de acordo com Gil

(2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com isso, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, buscamos encontrar, para a problemática, uma possível solução, mediante textos acadêmicos escritos por autores que já pesquisam a temática.

Os textos utilizados como fontes primárias de embasamento foram extraídos, em sua maioria, de plataformas como Scielo e Google Acadêmico, onde foram selecionados artigos científicos e dissertações disponíveis relacionadas ao tema, além dos livros que também foram citados no referencial teórico.

Optamos por este tipo de abordagem tendo em vista a análise feita com base em trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio de Barros, em Picos – PI. As produções analisadas eram projetos de pesquisa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Nesta pesquisa, tomando como base os estudos de pesquisadores como Melo e Bezerra (2021) e Bezerra e Pereira (2020), entendemos, especificamente no contexto dos alunos de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos, que o gênero Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é flexível, sobretudo quanto à diversidade de temas sobre os quais os discentes pesquisam.

Nessa instituição, o TCC é produzido em duas disciplinas, ambas com carga horária de 60 horas, que podem ser cursadas ou não em sequência: No TCC I, são revistos os pressupostos quanto à ciência e ao fazer científico, métodos, tipo e abordagens de pesquisa e demais passos referentes à realização de uma pesquisa científica. Em um primeiro momento, são elaborados os projetos de pesquisa, a serem desenvolvidos posteriormente.

No TCC II, sob a orientação de um dos professores lotados no curso, os projetos são desenvolvidos, de modo que, ao longo do semestre, o trabalho deve ser escrito e apresentado.

Tomamos como base os projetos do semestre letivo 2020.1, realizado remotamente, em razão da pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus. Foram produzidos 14 projetos, sendo 10 na

área de Estudos Linguísticos e 4 na área de Estudos Literários.

Destacamos, à luz de Bezerra e Pereira (2020), que, apesar da diversidade de temas e de áreas específicas dos trabalhos apresentados, a organização estrutural deles é mantida, o que se deve ao fato de serem todos construídos, no TCC I, sob a orientação de um mesmo docente.

análise de dados

Considerando projetos apresentados pelos alunos, destacamos que dos 14 trabalhos, 10 são da área de Linguística, com temas variados, como pesquisas voltadas à análise do discurso, gêneros textuais, linguística aplicada, dentre outros.

Os outros 4 projetos são da área de Literatura, sendo um deles voltado à construção identitária de uma personagem de uma obra literária, análise de periódico que fez parte da Semana da Arte Moderna, estudos poéticos da literatura piauiense, a presença da figura feminina na literatura brasileira e a representação do vaqueiro em uma obra de um autor piauiense.

Mediante a análise acerca da escrita dos discentes, vemos que há predominância de projetos de pesquisas sobre estudos linguísticos. Embora os projetos literários apresentados sejam em menor número, todos possuem uma escrita predominantemente crítica, entretanto, com um grau mediano de letramentos científicos, tendo em vista as dificuldades apresentadas por alguns no momento de trazer uma escrita atual e no momento de formular um discurso que deixe clara a visão deles sobre as problemáticas em estudos.

Silva (2021) afirma que não basta que o discente/pesquisador apresente problemas e discussões acerca do campo de pesquisa. É necessário, para a demonstração de um letramento científico, que as pesquisas ofereçam oportunidades de mudanças no contexto social dos pesquisadores, o que envolve melhorias no âmbito do trabalho, vida social e até mesmo a vida particular de cada um. Nesse contexto, os projetos apresentados são frágeis no sentido de trazer elementos que incitem a essas “transformações sociais”, tendo um foco mais direcionado apenas à resposta norteadora dos trabalhos.

A partir do exposto, conforme Antunes (2003, p. 95)

Letramento científico tem papel crucial na formulação de uma sociedade mais preparada para refletir sobre seus próprios problemas e formular as necessárias soluções. Entretanto, letramento científico diz respeito não apenas à capacidade de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos.

Como citado pelo autor acima, os acadêmicos devem, além de manter a preocupação com a leitura e a escrita vistas como “científicas”, como aconteceu nos projetos de pesquisas analisados, suscitar uma reflexão crítica sobre a problemática e como a resolução da mesma irá impactar positivamente contexto social, apresentando essas mudanças e dialogando com a realidade de suas vivências enquanto membros de uma sociedade.

Além do letramento científico, pontuamos o letramento acadêmico no cenário das pesquisas analisadas. Silva (2013) assevera que a prática da linguagem utilizada pelos acadêmicos evidencia a importância que é dada à pesquisa realizada, por isso, o discente deve se ater a apresentar clareza no seu discurso e a trazer uma proposta de estudo que não abra margem para subjetividade. Diante disso, cabe citar os trabalhos do campo literário que apresentaram, em alguns momentos, falta de objetividade e de uma melhor resposta às questões norteadoras, que deveriam apresentar melhor um diálogo entre o campo da Ciência e das Linguagens.

Ressaltamos ainda a necessidade da formulação de questionamentos que sejam incitadores da construção de novos conhecimentos. Nesse âmbito, algumas das questões norteadoras das pesquisas, tanto de alguns projetos literários quanto das pesquisas voltadas à área da linguística, trouxeram questões-problemas medianas, que não atendem às exigências necessárias para evidenciar letramento científico, ou mesmo letramento acadêmico. Sob essa ótica, Freire e Fagundes (1985, p. 44) falam que “o início do conhecimento [...] é perguntar” [...] somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas e não o contrário”.

Logo, depreende-se que os questionamentos investigados nas pesquisas acadêmicas ajudam na construção do discurso que permeia os trabalhos acadêmicos e, com isso, dialogando entre questionamentos e possíveis soluções dos impasses que sustentam as pesquisas acadêmicas. Desse modo, os discentes conseguem e devem demonstrar seus posicionamentos críticos e capacidades de desenvolverem trabalhos científicos que dialogam com a linguagem e levam o leitor a compreender melhor aquilo que está sendo tratado e quais as formas e impactos que as resoluções dos problemas terão na sociedade.

considerações finais

Com este trabalho, vemos a alfabetização e o letramento como imprescindíveis na sociedade, de forma que os alunos, sejam eles crianças ou adultos, precisam compreender que textos são ferramentas de intervenção social, então, a alfabetização crítica é fundamental para que as pessoas possam estabelecer a comunicação, ao passo que o letramento é tão relevante quanto ela, por se tratar da prática social de uso da escrita.

O artigo trouxe uma discussão acerca da alfabetização, educação científica, letramento, letramento científico e letramento acadêmico, mediante análise de 14 projetos de Trabalho de Conclusão de Curso realizados na Universidade Federal do Piauí, visando evidenciar indícios de criticidade e utilização dos saberes relacionados aos diferentes letramentos nas pesquisas acadêmicas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram elencados alguns dos problemas enfrentados pelos discentes, evidenciando que, apesar da necessidade de uma maior relação entre problemática de pesquisa, linguagem e realidade social, ainda há uma ausência de maior criticidade no discurso dos pesquisadores, o que mostrou que há uma maior preocupação dos discentes em resolver o problema de pesquisa dentro do “projeto de TCC”, mas falta uma maior correlação entre as práticas escritas e a possibilidade de intervenção social para mudanças no contexto de interação entre os sujeitos.

Os resultados obtidos foram suficientes para percebermos que há uma necessidade de um maior conhecimento acerca do que é educação científica, diferentes tipos de letramentos e compreensão sobre cada um dos conceitos apresentados, dando maior respaldo às pesquisas como potencializadoras de mudanças sociais, análise e uma conscientização cada vez maior dos pesquisadores quanto à necessidade de se aprender a ler e a escrever com um olhar crítico, para que façam uso da alfabetização nas práticas letradas.

referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: Encontro & interação*, (6ª ed). Parábola.
- Ayala Demo, J. Z. (1996). *Qual é função da pesquisa descritiva?*
- Bunzen, C., & Mendonça, M. (2013). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. Parábola Editorial.
- Di Nucci, E. P. (2002). Letramento: Algumas práticas de leitura do jovem do Ensino Médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (1), 31-38.
- Dutra, J. S. (2013). *Gestão de pessoas: Modelo, processos, tendências e perspectivas*. Atlas.
- Ferreiro, E. (2004). *Com todas as letras*, (12ª ed). São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*, (Trad. D. M. Lichtenstein, Trad.). Artes Médicas.
- Freire, P., & Fagundes, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz & Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Geraldi, J. W. (1997). *O texto na sala de aula*. Ática.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. Ed. Unicamp.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso "ensinar?" O letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Editora Unicamp.
- Kleiman, A. B. (2006). Professores e agentes letramento: Identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, 8, 409-424.
- Lagar, F., Santana, B. B., & Dutra, R. (2013). *Conhecimentos pedagógicos para concursos públicos*. Gran Cursos.
- Libâneo, J. C. (2007). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Mortatti, M. R. L. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência no Seminário "Alfabetização e letramento em debate".
- Motta-Roth, D. (2011). Letramento científico: Sentidos e valores. *Notas de Pesquisa*, 1, 12-25.
- Nascimento, L. B. P. (2014). *A importância da inclusão escolar desde a educação infantil*, [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Scholze, L. (2004). Letramento e desenvolvimento nacional. INEP.
- Silva, W. R. (2020). Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59 (3), 2278-2308.
- Silva, W. R., & Aires, N. (2020). Educação científica de professoras em mestrado profissional. *The Specialist*, 41 (2), 1-21.
- Silva, W. R. (2020). *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. Editora UEA.
- Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: As muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPED.
- Soares, M. (2012). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autentica Editora.
- Sousa, I. V. (2019). Letramento e formação do professor de língua portuguesa: Políticas, perspectivas e tensões. *Rev. Sítio Novo*, 3 (1), 37-38.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Pontes Editores.

recebido em 15/01/2022

aceito em 20/02/2022

a compreensão do discurso e a produção do sentido pela ótica da complexidade

¹ Adriana A. P.,  ² Gasperim R. S.,  ³ Maria Fernanda L. O. 

¹ centro federal de educação tecnológica de minas gerais

² universidade federal de lavras

³ universidade estadual de montes claros

* e-mail de contato principal: gasperim.souza@ufla.br

resumo

este artigo, resultante de uma revisão bibliográfica, tem como objetivo proporcionar uma alternativa epistemológica que permita ampliar a compreensão do conceito de discurso e a produção de sentido, a partir da metáfora dos sistemas adaptativos complexos (SAC), sustentada em alguns dispositivos propostos por Orlandi (1999, 2020), como, por exemplo, a memória, a historicidade, o interdiscurso e as condições de produção para a produção de sentido. Nesse sentido, é importante entender o discurso e a produção de sentido, analisando-os a partir das propriedades dos SACs tais como heterogeneidade, dinamicidade, não-linearidade, abertura e adaptação. Tal análise permite ao leitor compreender os sentidos existentes em discursos materializados historicamente através das relações de poder. A partir das discussões realizadas neste trabalho, depreendemos que o discurso, como prática de linguagem, possui sentido aberto e incompleto, evidenciando sua abertura e dinamicidade por meio do interdiscurso e da historicidade, para além das relações causais e lineares entre sujeitos e sentidos. A compreensão desses aspectos contribui para identificar e enfrentar as desigualdades nas relações de poder articuladas através dos discursos.

palavras-chave: sistemas adaptativos complexos; interdiscurso; relações de poder.

como citar este artigo

Pinto, A. A., Souza, G. R., & Oliveira, M. F. L. (2022). A compreensão do discurso e a produção do sentido pela ótica da Complexidade. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 133-141, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.1989>

introdução⁴⁹

Um dos maiores desafios ao se estudar a linguagem humana é tentar compreender como “ela sempre nos apresenta uma nova face reafirmando seu caráter de opacidade, dinamicidade e relação direta com a sociedade” (Lorides, 2014, p. 2). Esse comportamento da linguagem é manifesto em todas as práticas nas quais ela está presente e relaciona-se à sua incompletude. Orlandi (2001, p. 11) afirma que a incompletude é “constitutiva da linguagem”. A autora considera, ainda, a linguagem como um sistema, que pode ser entendido como aberto, ao afirmar que “[a] linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”. (2001, p. 20).

Ao utilizar a expressão ‘um sistema’, a autora complementa essa explicação, conforme a citação supracitada, referindo-se à linguagem como um sistema aberto. Embora Orlandi não detalhe sua explicação acerca da palavra sistema, autoras como Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva e Nascimento (2009) explicam que a língua e a linguagem, ou lingua(gem) são sistemas adaptativos complexos (doravante SAC) caracterizados por sua abertura [grifo nosso], além de possuírem outras características que serão explicitadas na seção seguinte deste artigo. Considerando que o discurso⁵⁰ é “uma prática de linguagem” (ORLANDI, 2020, p. 13), ele também é um SAC. Diante disso podemos nos perguntar: Qual a importância da compreensão do discurso como um SAC? Quais os desdobramentos disso para a produção de sentido?

A reflexão subsidiada por essas perguntas é relevante uma vez que, tanto para leigos, como para analistas do discurso, a metáfora dos SAC é uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre a natureza do

discurso e a produção de sentidos. A escolha pelo uso de uma metáfora é devido ao fato de ela tornar mais compreensível ideias abstratas e complexas (Lakoff & Johnson, 2003). Corroborando e ampliando essa ideia, Nascimento (2016, p. 16) assevera que “numa perspectiva discursiva, portanto, a metáfora é um recurso importante de uso da linguagem [sendo] uma maneira poderosa de expressar sentimentos e emoções”.

De acordo com o exposto acima, este artigo pretende, a partir da metáfora dos sistemas adaptativos complexos, promover uma alternativa epistemológica que permita ampliar a compreensão do conceito de discurso e a produção de sentido ancorada em alguns dispositivos propostos por Orlandi (2020) tais como a memória, o interdiscurso e as condições de produção para a produção de sentido.

Para efeito de organização deste artigo, primeiramente discutiremos o conceito de sistemas e sistemas adaptativos complexos. Daí, explicitamos como o discurso pode ser compreendido como um SAC. Em seguida, analisamos os dispositivos propostos por Orlandi (1999, 2020) para produção de sentido no discurso e a forma como eles podem ser compreendidos a partir da metáfora dos Sistemas Adaptativos Complexos. Uma vez que apresentamos essa análise, finalizamos este artigo com algumas reflexões sobre a importância de ampliarmos a compreensão sobre o conceito de discurso e a produção de sentido.

de sistema a sistema adaptativo complexo

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), um sistema⁵¹ é definido como um conjunto de elementos que interagem entre si para realizar algum objetivo. As referidas autoras usam como exemplo de sistema um semáforo cujas partes operam juntas de forma a mostrar informações visuais, representadas pelas

⁴⁹ Agradecemos à professora Doutora Carla Moreira (CEFET-MG) por sua leitura atenta e grandes contribuições para a produção deste artigo.

⁵⁰ Neste trabalho, desenvolvemos nossas reflexões a partir da ideia de discurso seguindo a Análise do Discurso (AD) de linha francesa proposta por Pêcheux.

⁵¹ A ideia de sistema é advinda da Teoria dos Sistemas Dinâmicos (CAPRA, 1996), que por sua vez influenciou a Teoria do Caos / Complexidade. Larsen-Freeman, em 1997, publicou seu artigo seminal intitulado “Chaos/Complexity Science and second language acquisition”, através do qual ela revisita as referidas teorias e destaca os sistemas adaptativos complexos e suas implicações para a compreensão da lingua(gem).

cores em movimento. Todavia, esse sistema não interage com os motoristas de forma a alterar suas propriedades. Alguns sistemas, contudo, possuem mais elementos e interagem com o ambiente externo. Esses sistemas são chamados de sistemas complexos.

Num sistema complexo, cada componente ou agente encontra-se em um meio ambiente produzido por sua própria interação com outros agentes do sistema. Cada componente está, constantemente, agindo e reagindo ao que outros agentes estão fazendo e por causa disso nada em seu meio ambiente é fixo (Waldrop, 1992, p. 145).

Uma das características desses sistemas é a forma como estão em constante mudança diante das diversas interações com outros agentes, como lemos no trecho acima. Diante disso, esses sistemas também são conhecidos como Sistemas Adaptativos Complexos que vão desde uma célula em nosso corpo até a própria língua e linguagem ou simplesmente língua(gem), uma vez que, Paiva considera que os dois termos são intercambiáveis na perspectiva da Complexidade (Paiva, 2009). De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a língua(gem) tem pelo menos cinco características presentes nos SAC, a saber, heterogeneidade, dinamicidade, não-linearidade, abertura e adaptação.

Na seção seguinte, discutiremos como o discurso pode ser caracterizado como um sistema adaptativo complexo a partir daquelas cinco características. É importante frisar, contudo, que embora usemos o termo 'características' para nos referir aos SAC, não estamos dizendo que o discurso em si tem características. Afinal, o discurso propicia uma "imprevisibilidade na relação sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo ..., no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas" (Orlandi, 2020, p. 8). Essa historicidade do discurso ao mesmo tempo que não o torna previsível em termos de caracterização, é que o permite ser multifacetado tal como um sistema adaptativo complexo.

o discurso como um

sistema adaptativo complexo

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 161) afirmam que o discurso é um sistema adaptativo complexo em ação "com pessoas como agentes sociais, usando outro sistema complexo que é a linguagem e outras semioses que interagem entre si". Dessa forma, o discurso pode ser compreendido a partir da heterogeneidade, dinamicidade, não linearidade, abertura e adaptação presentes nos SAC. Vejamos como essas propriedades emergem no discurso como um SAC.

Primeiramente, no que concerne à heterogeneidade, essa propriedade consiste na variedade de elementos que podem fazer parte de um sistema. Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que os elementos, ou componentes de um sistema podem ser processos ou agentes que também podem ser, por si só, outros sistemas adaptativos complexos. A exemplo disso, podemos pensar em uma célula que é um elemento dos tecidos. Contudo, cada célula possui muitos elementos em seu interior, assim como um tecido possui vários elementos além das próprias células. A linguagem, por sua vez, também possui muitos elementos, tais como emissor, código, mensagem, canal, receptor e referente (Mussalin & Bentes, 2009). A natureza da linguagem é heterogênea uma vez que os próprios textos o são como afirma Orlandi: "Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia, entre outros); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, entre outros afins); quanto às posições do sujeito" (2020, p. 68).

Essa heterogeneidade reflete-se nas práticas discursivas (Maingueneau, 1997) ao passo que "a análise do discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas" (Orlandi, 2020, p. 60). Ainda de acordo com Orlandi, o próprio texto possui em seu interior "diferentes processos de significação" (Orlandi, 2020, p. 60). A heterogeneidade também está relacionada ao fato de que estruturas diferentes emergem das constantes mudanças que o sistema sofre, como uma evidência da dinamicidade.

A dinamicidade é a propriedade de um SAC que explica porque tudo muda e porque isso ocorre o tempo todo. Enquanto seres humanos compreendemos a

dinamicidade pela dimensão temporal que nos faz testemunhar e protagonizar diversas mudanças. Larsen-Freeman e Cameron (2008) usam celebrações e festivais para explicar a dinamicidade do tempo. No caso do discurso, existe uma dimensão histórica, social e ideológica que faz com o que os textos sejam compreendidos como “como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (Bentes, 2001, p. 246-247). Com relação aos dizeres presentes nos textos e, conseqüentemente, nos discursos produzidos neles, Orlandi nos alerta que

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender (...) Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (Orlandi, 2020, p. 28).

Os dizeres, ditos e não-ditos como lemos acima, são exemplos da dinamicidade dos efeitos de sentido que se deslocam em condições determinadas. Essas condições, contudo, não podem ser pré-determinadas ou analisadas sob uma lógica de causa e efeito. Tradicionalmente, a comunicação tem sido descrita de forma linear prevendo uma relação de causa e efeito considerando o emissor, o receptor e outros elementos desse sistema. Em uma direção oposta, o discurso desmantela essa linearidade.

Não há a linearidade na disposição dos elementos na comunicação como se a mensagem resultasse assim de um processo serializado. (...) Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica. Eles estão realizando ao mesmo tempo, o processo de significação e não estão separados de forma estanque (Orlandi, 2020, p. 19).

A simultaneidade existente no processo de significação entre emissor e

receptor ressaltam o discurso pela sua não-linearidade. A não-linearidade é resultado da dinâmica das interações entre os elementos do sistema heterogêneo. De acordo com Parreiras (2005, p. 203) “essa propriedade refere-se à falta de proporcionalidade entre causa e efeito, isto é, os efeitos das ações exercidas sobre o sistema não são proporcionais às forças que tais ações aplicam sobre os mesmos”. Aplicando essa ideia ao discurso, podemos dizer que nenhum elemento pode ser utilizado como uma única causa de um acontecimento discursivo (Pêcheux, 2006). Para exemplificar isso, Orlandi enfatiza que para entender o funcionamento do discurso, não podemos “opor o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (Orlandi, 2020, p. 20). Todos esses elementos são condições iniciais (e nunca finais) do discurso e sua historicidade.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), um SAC é sensível às condições iniciais pelo fato de ele ser aberto. A abertura de um sistema significa que ele está aberto à energia e à matéria que podem vir do ambiente externo e integrar o sistema. No caso do discurso, como SAC, essa troca é possível porque “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (Orlandi, 2020, p. 60). Orlandi explica que o discurso é sempre um processo em curso, o que faz dele uma prática ao invés de um conjunto de textos. Ela ainda acrescenta que a compreensão da linguagem presente na produção discursiva depende de se relacionar essa “linguagem a sua exterioridade” (Orlandi, 2020, p. 43). A autora aumenta nossa compreensão sobre essa exterioridade ao frisar que “há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (tramas de sentido) nele” (Orlandi, 2020, p. 66).

Dessa forma, os discursos trazem a discursivização da história, das questões políticas e das relações de poder. O discurso é a mediação entre o homem e sua realidade social e histórica e é por meio do discurso que o homem se transforma. A transformação do homem evidencia a transformação do próprio discurso que se adapta. A adaptação é o processo no qual o sistema se ajusta em resposta às mudanças que ele sofre. Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que nos

sistemas adaptativos, a mudança em uma área do sistema leva à mudança no sistema como um todo. No que concerne ao discurso, ele não pode ser aprisionado em macrocaracterísticas tipológicas porque ele possui diferentes modos de funcionamento e efeitos de sentido.

produção de sentido no discurso — ótica dos sistemas adaptativos complexos

A partir da compreensão da língua(gem) e do discurso como SAC, torna-se importante entender a produção do sentido, analisando as características dos SAC e o funcionamento da Análise de Discurso (AD), de forma que a metáfora dos SAC possa auxiliar na compreensão da produção de sentidos no discurso, por meio da interação dinâmica que temos nas mais diversas situações sociais permeadas pelo uso da língua(gem). E essa mediação feita pela língua(gem) se estabelece em “relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 1999, p. 21). Desta forma, o discurso passa a ser efeito de sentidos na interação entre locutores que participam ativamente do processo de produção. Nesse processo, dispositivos tais como a memória, o interdiscurso e as condições de produção são analisadas no que se refere ao funcionamento da linguagem no discurso. A partir de agora discutiremos como esses dispositivos podem ser compreendidos a partir da metáfora dos SAC e suas características.

Podemos exemplificar a noção da produção de sentidos sob a ótica da Complexidade com a textualidade inerente à produção textual, uma vez que, segundo Orlandi (1995), ela é fruto da relação do texto consigo e com elementos do exterior. Isso nos permite inferir, então, que essa relação se dá por uma interação dinâmica e complexa que contribui para a produção de sentidos. Cabe ressaltar que, para a Análise de Discurso (AD), as palavras não possuem sentido por si só, mas é a realidade significativa originada no discurso que propicia a interpretação. Na visão dos sistemas adaptativos complexos também não se entende o sentido apenas nas

palavras como estruturas que encerram um sentido, como afirma Paiva (2016).

Sobre esse assunto, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 163) consideram que

O sentido torna-se, então, um epifenômeno da atividade do discurso do sistema. Por exemplo, quando consideramos duas pessoas engajadas na conversa, sua 'conversa' emerge da dinâmica de como eles conversam entre si, enquanto o que eles dizem reflete e constrói quem são como seres sociais.⁵²

Da mesma maneira, o texto como discurso não se constitui de enunciados com vários sentidos, mas está inserido num processo de significação desenvolvido “de múltiplas formas, em determinadas situações sociais” (Orlandi, 1995, p. 112). Tal afirmação nos permite depreender que as situações sociais que contribuem nesse processo precisam estar em interação, outra característica que define o SAC. E mais, é essa interação originária das “múltiplas formas” de sentidos construídos que traz ao texto o seu caráter de incompletude, nos termos da Análise de Discurso, e de sistema aberto na ótica dos SACs.

É essa incompletude que garante ao discurso o seu inacabamento, pois passa a ser entendido como uma unidade aberta, o que nos leva a entendê-lo como um sistema adaptativo complexo, pois, permite adaptações à produção de sentidos, que serão, por sua vez, heterogêneos e não-lineares. Essas adaptações dependem da relação com outros discursos reais, possíveis ou mesmo os imaginários, com as condições de produção derivadas da relação do sujeito e da situação, e com a exterioridade constitutiva, ou seja, com a memória do dizer.

Ampliando essa exemplificação, é nessa relação com a memória do dizer que entendemos a noção de interdiscurso. Se o interdiscurso trata-se, de acordo com Orlandi (1995, p. 112), da “relação com os sentidos (os mesmos e os outros)”, estamos lidando com uma das características dos SAC, que é a dinamicidade que há na relação da produção de sentidos.

⁵² Sense then becomes an epiphenomenon of the discourse activity of the system. For example, when we consider two people engaged in talk, their 'conversation' emerges from the dynamics of how they talk to each other, while what they say reflects and constructs who they are as social beings. (Tradução nossa).

Paiva (2016), analisando a produção de sentidos em textos multimodais na perspectiva complexa, cita Jewitt (2009, p. 184), e também aponta essa relação ou, como a autora denomina, interação entre os modos da linguagem para a produção de sentidos. Da mesma forma ocorreria com o interdiscurso e a produção de sentidos no discurso como um sistema adaptativo complexo: “Os significados produzidos por qualquer modo estão sempre entrelaçados com os significados gerados por outros modos co-presentes e que colaboraram no evento comunicativo. Essa interação produz significado.”

Esses entrelaçamentos e interação advindos de outros sentidos também podem ser analisados do ponto de vista da historicidade do discurso. A historicidade contribui dinamicamente para a produção dos sentidos entendidos como um SAC, uma vez que é por ela que se compreende como a matéria textual ou discursiva, por exemplo, produz os sentidos. E isso conduz o leitor, no caso da matéria textual, a se relacionar com os “diferentes processos de significação que acontecem no texto [grifo do autor]” (Orlandi, 1995, p. 114).

Observando a historicidade na perspectiva discursiva, Orlandi (1999, p. 25) coloca que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”, com isso o sentido é definido em relação a e não pode ser definido isoladamente como algo em si, mas em relação a outros acontecimentos ou fatos da linguagem. A autora aponta que

Se a linguística deixa para fora a exterioridade (que é o objeto das ciências sociais) e as ciências sociais deixam para fora a linguagem (que é objeto da linguística), a AD coloca em questionamento justamente essa relação excludente, transformando, por isso mesmo, a própria noção de linguagem (em sua autonomia absoluta) e a exterioridade (histórico-empírica) (Orlandi, 2004, p. 26).

Nessa relação pode estar inserida a interação entre a história do sujeito e do sentido inseparavelmente: “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido” (Orlandi, 1995, p. 114). Essa noção de

historicidade apresentada pela autora está intimamente relacionada à definição de SAC, pois é essa (re)construção do sujeito e do sentido indissociáveis, em que um elemento influencia o outro nessa dinâmica interacional de produção de sentidos, auto-organizando-os de modo a construir, também, a realidade do discurso. Dito de outra forma: “a língua (gem) constrói a realidade na interação com o (s) outro (s) falante (s) de forma dinâmica, não-linear, adaptativa e auto-organizável” (Paiva, 2016, p. 333).

Podemos ainda complementar com a compreensão de Orlandi (2001, p. 27) de que “O sentido, para a AD, não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Ainda um entremeio”. Em se tratando das características do SAC, o sentido não é fixado e pré-determinado e precisa da relação com o entremeio, em função abertura do sistema, principalmente, e também de sua adaptabilidade e não-linearidade na produção do discurso. A respeito desse assunto, Orlandi (2020, p. 30) aponta que “... o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra”.

A produção do sentido construído por essa memória do dizível, inscrita em uma historicidade, se torna também dinâmica, uma vez que depende das condições de produção que são influenciadas por um interdiscurso, pois a memória também faz parte do discurso, e ela tampouco é linear. Sobre as condições de produção, podemos considerar o contexto imediato (Orlandi, 1999) em que se insere o discurso, o que nos leva a perceber a influência desse contexto, assim como se observa nos sistemas adaptativos complexos.

A característica de dinamicidade na produção de sentidos nos SAC nos permite depreender que a interpretação e os significados não se encerram em si, mas, de acordo com Orlandi (2004, p. 30), “a significância é, no entanto, um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história”. Esse movimento contínuo se torna presente nas condições de produção do discurso marcadas, mais uma vez, pela historicidade da língua, ou seja, pelo interdiscurso.

Nessa continuidade ou dinamicidade, encontramos o interdiscurso que é definido como o que é falado ou escrito antes, também denominado de memória discursiva, como já mencionamos acima. O interdiscurso afeta o modo como os sentidos se produzem em determinada prática de linguagem, pois, é na historicidade que as condições de produção são determinadas.

Nas palavras de Orlandi (1999, p. 32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são somente nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. Essa constatação torna-se essencial para compreender o funcionamento do discurso. Analisando essa citação sob a ótica dos SAC, é possível inferir, mais uma vez, o caráter dinâmico da linguagem na produção de sentidos e o modo como a memória e a história estão relacionadas ao interdiscurso para tal finalidade.

Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague da memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (Orlandi, 1999, p. 33-34).

Esse trecho ilustra também a característica de adaptabilidade dos sistemas adaptativos complexos, em que o discurso se adapta às condições de produção de um acontecimento discursivo.

Outro exemplo que podemos citar para ilustrar o caráter dinâmico e adaptativo dos SAC presentes no funcionamento do discurso é a produção de práticas de leitura por meio da relação entre sujeito e sentido organizados pelos gestos de interpretação, como ratifica Orlandi (2020, p. 26-27): “Essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura.” E essas novas práticas de leitura, entendidas como sistemas adaptativos complexos, atuarão para produzirem novos sentidos, que continuarão sendo, por sua vez, não-lineares, dinâmicos, abertos, adaptativos e complexos.

Ainda em se tratando das características dos sistemas complexos, podemos observar o discurso como não-linear, pela não relação de causa e efeito que há em um acontecimento discursivo, conferida também pela dinamicidade dos efeitos de sentido. Desta forma, a não-linearidade pode ser compreendida também através das noções de memória e historicidade, ressaltada pelo esquecimento, uma vez que, a memória tampouco funciona seguindo um processo linear. Nesse resgate da memória, alguns discursos não são rememorados, aludindo ao esquecimento na ótica discursiva, pois nós, enquanto sujeitos, e o nosso discurso somos constituídos por aquilo que perdemos ou esquecemos resgatados em “fagulhas de memória” (Eckert-Hoff, 2008, p. 78).

Além disso, é possível observar esse caráter não-linear do discurso a partir da metáfora dos SAC na citação a seguir: “Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significativo” (Orlandi, 1999, p. 54).

A relação entre a memória e o esquecimento nos permite inferir a quebra da sequência lógica da produção de sentidos no discurso, rompendo também a lógica de causa e efeito, como se os sentidos já estivessem determinados pelos sujeitos, por exemplo. Isso nos remete à ideia de imprevisibilidade dos SAC, permitindo-nos associar essa ideia ao discurso. A incompletude mencionada, se reverbera, ainda na constituição do sujeito enquanto também constitui os sentidos, no qual a “rede de constituição” se dá de modo linear, à medida em que os fatos vão acontecendo e sendo retomados pela memória. Sobre essa rede e relação, Orlandi (2001) coloca que o sujeito significa, e que nesse processo de significação, ele se significa e (re)significa, buscando aí sempre uma organização, chamada por Orlandi (1999) de estabilização.

A busca por estabilização e organização, próprias de um SAC, nos remete à característica de adaptação que podemos relacionar à questão da produção de sentidos como um processo de adaptação, em que o discurso passa por uma transformação para

criar os efeitos de sentido. Essa adaptação para a produção de sentido passa viés ideológico em que

Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (Orlandi, 2020, p. 45-46).

Essa transposição de uma forma material em outra nos permite entender como um processo de adaptação de um sistema adaptativo complexo, em que o discurso precisa se auto-organizar e adaptar ao interdiscurso proveniente para que possa produzir sentido dentro da historicidade. Nesse sentido, a ideologia produz evidências para a produção de sentidos que não é imutável. Isso significa que o sentido no discurso depende das condições de produção para produzir sentido, entendido aqui como um sistema adaptativo complexo, aberto, adaptativo, dinâmico, heterogêneo e não-linear,

a metáfora “sistemas adaptativos complexos”— produção de sentido no discurso

Como vimos nas seções anteriores, a metáfora dos Sistemas Adaptativos Complexos no permite entender melhor o que é o discurso e alguns elementos da produção de sentido nele. Essa compreensão é de suma importância para que haja um enfrentamento dos procedimentos de controle do discurso (Foucault, 2014). De acordo com Foucault, esses procedimentos são estratégias historicamente construídas e articuladas de forma a se manter relações desiguais de poder nos diversos âmbitos em que circulam diferentes discursos. Um exemplo desses procedimentos é a determinação das condições de funcionamento do discurso, como ele explica no trecho a seguir.

[Trata-se de] determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, qualificado para fazê-lo (Foucault, 2014, p. 35).

As barreiras colocadas para que os sujeitos tenham acesso aos discursos causa o que Foucault chama de rarefação dos sujeitos ou seu esvaziamento no sentido de serem impedidos de ocupar determinadas posições. O questionamento dessas barreiras presentes nas condições de funcionamento do discurso é fundamental para desestabilizar relações desiguais de poder, ao passo que compreendemos os “processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições” (Orlandi, 2020, p. 70).

Foucault (2014) acrescenta que ainda temos na nossa sociedade um ritual que determina os papéis a serem ocupados pelos sujeitos por meio da apropriação dos discursos que materializam saberes e poderes. Dessa forma, há discursos educacionais, políticos, religiosos, entre outros que estabelecem regras para quem quer fazer uso deles. O enfrentamento das relações de poder historicamente materializadas nesses discursos começa quando as pessoas compreendem melhor o discurso e a produção de sentido neles, o que é propiciado também pela metáfora dos Sistemas Adaptativos Complexos.

conclusão

Neste artigo, tentamos prover ao leitor uma oportunidade de compreender o discurso e a produção de sentido nele através dos Sistemas Adaptativos Complexos. Por meio dessa metáfora, oriunda da Teoria da Complexidade, podemos compreender que o discurso e sua produção de sentido possuem propriedades (não reducionistas) tais como heterogeneidade, dinamicidade, não-linearidade, abertura e adaptação.

Como vimos nas seções anteriores, o discurso como prática de linguagem tem seu sentido sempre aberto, permitindo sua incompletude ao passo que está sempre sujeito a um interdiscurso como evidência de

sua abertura e dinamicidade. O sentido é produzido a partir dos mecanismos ideológicos, perpassado pelas questões históricas possibilitando ao analista de discurso explorar os textos e suas linguagens para além de uma relação de causalidade ou linearidade. O sujeito e os sentidos estão sempre em uma constante transformação adaptando-se à sua historicidade e sendo reconstruídos em suas diferentes materialidades. Esse movimento dos sujeitos e sentidos demandam uma compreensão cada vez maior do discurso e da sua produção de sentido. Aumentar nossa compreensão nesses aspectos significa nos equiparmos para identificar e enfrentar relações desiguais de poder articuladas por meio dos discursos.

referências

- Bentes, A. C. (2001). Linguística Textual. In F. Mussalim, & A. C. Bentes (Org.), *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*, (p. 245-285). Cortez.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Cultrix.
- Eckert-Hoff, B. M. (2008). *Escrituras de si e identidade: O sujeito-professor em formação*. Mercado de Letras.
- Foucault, M. (2014). *A ordem do discurso*. (L. F. de A. Sampaio, Trad.). Edições Loyola.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003) *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141-165, doi [10.1093/applin/18.2.141](https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141).
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Lordes, A. W. (2014). Análise do Discurso: O nascimento de uma disciplina Interdisciplinar. In *V Congresso de Análise do Discurso: Novos Canteiros de trabalho?* Universidade Federal de São Carlos.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Pontes.
- Mussalin, F., & Bentes, A. C. (Orgs.). (2009). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. Cortez.
- Nascimento, T. C. (2016). *Metáforas no pensamento e no discurso: Uma análise cognitivo-discursiva da fala de aprendizes de inglês língua estrangeira sobre sua experiência aprendizagem*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Orlandi, E. P. (1995). Texto e discurso. *Revista Organon*, 9 (23), 111-118, doi [10.22456/2238-8915.29365](https://doi.org/10.22456/2238-8915.29365)
- Orlandi, E. P. (2001). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Vozes.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2004). *Cidade dos sentidos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Unicamp.
- Paiva, V. L. M. O., & Nascimento, M. (2009). (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: Lingua(gem) e Aprendizagem*. Pontes.
- Paiva, V. L. M. O. (2016). Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. *ReVEL*, 14 (27), 331-344.
- Parreiras, V. A. (2005). *A sala de aula digital sob perspectiva dos sistemas complexos: Uma abordagem qualitativa*. [Tese de Doutorado]. Univ. Federal de Minas Gerais.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, (E. P. Orlandi, Trad.). Pontes Editores.
- Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. Simon and Schuster.

recebido em 10/10/2021

aceito em 20/12/2021

o gênero textual na EJA: *quo tendimus ad emancipationem?*

¹ Sônia M. R. G. 

¹ universidade de brasília

* e-mail de contato principal: son.ninha@hotmail.com

resumo

este artigo resultou de uma pesquisa de campo realizado em sala de aula, com quatro turmas do 2º segmento da EJA, em uma escola pública da Rede de Ensino do Distrito Federal no decorrer de um bimestre e meio, com o objetivo de mapear os gêneros textuais estudados nas aulas de língua portuguesa. Para o mapeamento, inventários, dos gêneros. Baseio-me no conceito de agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Em seguida, proponho a abordagem de gênero na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), na visão de Halliday e Hasan (1989), como uma prática pedagógica fundamental e capaz de capacitar os estudantes a produzirem textos mais eficazes e críticos (Cope & Kalantzis, 1999). Ao discutir as implicações pedagógicas sob o viés da LSF, busco focar, de forma explícita, os gêneros textuais no processo do letramento e revelar as relações existentes entre estruturas textuais e propósitos sociais em seus diferentes contextos de situação, pois só assim é possível empoderar o aluno para sua emancipação.

palavras-chave: gênero textual; LSF; ensino de português; emancipação.

como citar este artigo

Guedes, S. M. R. (2022). O gênero textual na EJA: *Quo tendimus ad emancipationem?*. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 142-999, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2064>

palavras iniciais

Com o propósito de estabelecer as diretrizes curriculares para a educação básica incluindo a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) foi elaborada com a pretensão de apoiar o trabalho do professor no sentido subsidiá-lo nas suas práticas pedagógicas nos diferentes componentes curriculares, tendo em vista ensino de qualidade em todo o território nacional.

Em se tratando, especificamente, ao tratamento dado à linguagem, encontra-se instituída, no referido documento, uma orientação teórica que se posiciona entre duas abordagens, uma cognitiva e outra sociointeracionista. Além dessas duas, constata-se uma forte presença das teorias enunciativo-discursivas, o que significa que a linguagem deva ser tratada como forma de interação entre sujeitos (BNCC, 2017).

Nesse entendimento, abandona-se o foco não somente no autor como também no texto para assumir uma amplitude maior: a interação autor-texto-leitor, ou seja, no caráter dialógico da língua (Bakhtin, 2002, 1992; Koch, 2006). Desse modo, é possível depreender que a proposta de mudança de enfoque para o ensino da língua portuguesa, adotada na BNCC, visa a desvinculação de uma abordagem antiga em que se concebia a língua como um sistema abstrato, virtual, desassociada do contexto de uso, oriunda de uma tradição conteudista de base gramatical e literária, para se concentrar em uma nova abordagem de ensino/aprendizagem da língua que seja focada nos seus usos sociais (Marcuschi, 2008).

O interesse dessa abordagem é principalmente o de verificar como se efetivam as operações linguísticas, discursivas e cognitivas que regulam e controlam a produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso, no entendimento de que é por meio dos variados textos orais e escritos, instanciados nos diversos gêneros textuais, que as práticas discursivas são realizadas e, assim, adquirimos, transmitimos e recriamos formas de conhecimentos.

O ensino da língua, durante séculos, se caracterizava pelo domínio da língua como sistema de regras, estudada imanentemente,

ou seja, centrada num determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa, o que significa dizer que foi marcado pela gramática prescritiva, predominando, nesse contexto, a análise de frases soltas e sem contextualização, numa abordagem de língua que fez com que as regras gramaticais assumissem o papel de conteúdo nas aulas. Acrescentou-se a isso uma metodologia formalista da fragmentação do saber em disciplinas, na qual o ensino da língua propiciava a decomposição em três disciplinas, a saber: redação, gramática e literatura, sem vínculo nenhum com a história do educando, relegando a ele um papel secundário processo ensino-aprendizagem (Marcuschi, 2001).

Em uma pesquisa realizada em 1994, pela linguista Maria Helena Moura Neves, foi constatado que, em muitas escolas brasileira, a maior parte do tempo gasto das aulas de língua portuguesa se concentrava em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases. Diante disso, podemos constatar que ainda persiste uma obsessão pelo ensino da gramática por parte dos professores, o que é reforçado pela convivência dos pais dos alunos, “alheios à exigência de uma educação linguística mais ampla (Marcuschi, 2008). Isso tem resultado no declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções”. Confrontadas com tal panorama, sem dúvida, as mudanças alvitadas na BNCC (2017) conferem um significativo avanço para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que ao assumir uma orientação teórica voltada para uma concepção de linguagem não como estrutura, mas como ação, “retira-se a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo”, situando-a como um lugar de inter-ação entre sujeitos sociais.

Tendo em vista essa nova perspectiva de ensino da língua, o gênero textual detém um papel fundamental, já que ele se estabelece como unidade básica organizadora da progressão e da diversidade no ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, conforme Marcuschi (2008), os

gêneros textuais são tomados como objetos de ensino, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino. Assim, o foco de abordagem da língua materna centrada no texto a partir da variedade de gêneros, como formas relativamente estáveis de enunciados historicamente determinados, segue a linha bakhtiniana alimentada pela vertente interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, influenciado por Vygotsky e representado por Bronckart, Dolz e Schneuwly.

Abordar a linguagem a partir da noção de gêneros textuais se tornou, nos dias atuais, uma preocupação constante, demonstrada por um número cada vez maior de pesquisadores não só da linguística, mas também de outras áreas do conhecimento. Entre as vertentes que privilegia o trato com a língua a partir da concepção de gêneros, destaque, em particular, a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1994). Halliday e seus seguidores, Hasan, Martin, Ventola, Eggins, Hoey, entre outros, interessam-se pela análise da relação entre texto e contexto, na estrutura esquemática do texto em estágios, na relação situacional e cultural e no conceito de gênero como realização do registro. Essa é uma vertente que tem se expandido bastante nos últimos tempo.

Minha preferência pela concepção de gêneros sob o viés da teoria sistêmico-funcional se deve ao fato de que o estudo do texto, nessa perspectiva, possibilita uma compreensão mais nítida do que acontece quando usamos a língua para interagir em grupos sociais, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados (Meurer & Motta-Roth, 2005), visto que os envolvidos no processo tanto do ensino quanto da aprendizagem terão uma percepção mais cuidada quanto ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual. Sendo assim, não podemos esquecer de que a ação da escola no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua, numa sociedade em constante transformação como esta em que vivemos, ofereça os “subsídios para o desenvolvimento de uma consciência mais acurada de alunos e professores, no sentido de fazê-los perceber como a

linguagem se articula em ação humana sobre o mundo, constituindo-se, assim, em gêneros textuais” (Meurer & Motta-Roth, 2005).

Nessa concepção, conforme Halliday e Hasan (1989), a LSF fornece um novo redimensionamento da prática pedagógica para a abordagem da língua, já que provê as condições necessárias para que os alunos desenvolvam uma acurada compreensão de como os diversos gêneros se constroem e de como cada gênero desempenha um determinado propósito na vida social. Por conseguinte, encarar o desafio de adotar novas práticas para se trabalhar a linguagem, a partir da noção de gênero textual, tal qual proposta pela vertente metodológica da LSF, em conformidade com Halliday (1994); Halliday e Hasan (1989); Eggins e Martin (1997), em conexão com a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, 2002), será de grande proveito para a formação do aprendiz, pois tal abordagem é capaz de prover ao aluno os subsídios necessários para o real entendimento de como ele poderá, por meio de textos orais e escritos, adquirir, transmitir e recriar formas de conhecimento, assim como estabelecer relações sociais e, dessa forma, construir e se defrontar com as diversas identidades e formas de representar o mundo.

a teoria sistêmico-funcional

A teoria sistêmico-funcional tem como principal teórico o linguista britânico Michael A. K. Halliday, que, por mais de trinta anos, elaborou esse modelo de abordagem da língua. Como seus principais discípulos, podemos citar Jim Martin, Christian Matthiessen, Huqaya Hasan e Suzanne Eggins. As ideias de Halliday se expandiram, adentrando numerosas universidades e escolas em várias partes do mundo. Logo na introdução de sua Gramática Funcional, Halliday (1994, xxix, xxx) enumera os propósitos e possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional. De acordo com o autor, tal arcabouço teórico apresenta uma abrangência variada de aplicações, conforme listado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Propósitos e possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional

Compreender como uma língua evolui através do tempo
Compreender as funções da linguagem
Compreender o que as línguas têm em comum (quais são as propriedades de uma língua como tal), e o que difere uma língua da outra
Compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação
Compreender muitos aspectos do papel da linguagem no cotidiano de uma comunidade e de um indivíduo: multilinguismo, a socialização, a ideologia, a propaganda, etc.
Ajudar a aprender a língua materna: leitura e escrita, a linguagem do contexto escolar
Ajudar a aprender línguas estrangeiras
Ajudar no diagnóstico e tratamento de patologias linguísticas provocadas por danos cerebrais (tumores, acidentes) ou por desordens congênitas, tais como autismo e síndrome de Down)
Ajudar a traduzir e interpretar
Compreender a linguagem dos surdos (língua de sinais)
Produzir e compreender o discurso e para converter textos falados em escritos e vice-versa
Dar assistência em interpretações em julgamentos por amostras correspondentes de som ou escrita
Possibilitar design mais econômicos e eficientes para a transmissão de textos orais e escritos

Fonte: Adaptado de Halliday (1994)

Neves (1997, p. 58,59), citando Matthiessen (1989), tece considerações a respeito da abordagem sistêmico-funcional, em específico, faz referência às suas origens, afirmando que, na concepção de Matthiessen (1989), a LSF é uma vertente baseada no “funcionalismo etnográfico e contextualismo desenvolvido por Malinowski nos anos 20, além de se apoiar na linguística firthiana da

tradição etnográfica de Boas-Sapir-Whorf e do funcionalismo da Escola de Praga” (Neves, 1997, p.58, 59). Influenciada por tais vertentes funcionalistas, a teoria sistêmico-funcional direciona sua atenção para o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo, levando em conta a intenção dos interlocutores envolvidos no processo de interação. Portanto, uma gramática funcional não se constitui de regras como as gramáticas formais, mas, constitui-se de recursos instrumentais úteis e apropriados para descrever, explanar, interpretar e construir significados. Assim, ao direcionar seu foco para a funcionalidade da linguagem e para a interpretação dos textos em seus contextos de uso, a teoria sistêmico-funcional coloca à disposição do analista um poderoso ferramental analítico para a descrição da linguagem.

Em conformidade com Halliday e Hasan (1989), ao utilizar as ferramentas disponíveis para analisar a linguagem, convém considerá-la de um ponto de vista sociosemiótico, pois somente por essa ótica ela pode ser compreendida como um dos diversos sistemas de criação de significados que fazem parte da cultura de uma sociedade. Nessa concepção, entende-se que os membros de uma comunidade trocam significados uns com os outros para executar tarefas nas atividades reconhecidas como próprias dessa sociedade.

A denominação da teoria – sistêmico-funcional – origina-se da dupla perspectiva que a orienta: uma concepção sistêmica e uma concepção funcional (Halliday, 1994, xxix, xxx). Por que uma abordagem sistêmica e funcional? De acordo com Ikeda e Vian Jr. (2006, p.2), a abordagem sistêmica é funcional porque tem como meta responder às perguntas: (i) O que fazemos com a linguagem (que função tem a linguagem)? (ii) Como a linguagem se sistematiza⁵³ para ser usada (como estão estruturados os textos e outras unidades linguísticas para construir significados)? Nessa mesma direção, Souza (2007), ao abordar a noção de sistema e de funcional, destaca que “o termo sistêmico se refere às redes de sistemas da linguagem. [...]. Já o termo funcional refere-se às funções da linguagem, que usamos para produzir significados [...]”. A autora acrescenta ainda

que “levar em conta o nível sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma com a ideia de que cada escolha produz significados” (p. 20).

Isso pressupõe, ainda de acordo com Souza (2007), que a compreensão e a descrição da linguagem em funcionamento, comparado a um sistema de comunicação humana em estreita relação com o contexto de uso é a preocupação maior da abordagem sistêmico-funcional. Ainda conforme essa autora, em tal perspectiva, a língua se organiza em torno de duas possibilidades alternativas: (i) a cadeia, ou seja, o sintagma e (ii) a escolha, isto é, o paradigma; uma gramática sistêmica é, sobretudo, paradigmática, pois considera as unidades sintagmáticas primordialmente como realizações linguísticas e as relações paradigmáticas como o nível profundo e abstrato da linguagem (Souza, 2007, p. 21).

Nesse pressuposto, Halliday (1994) conforme Eggins (2004); Herbele (2000, 1997) *apud* Motta-Roth e Herbele (2005), ao elaborar sua teoria sistêmico-funcional denomina-a de sistêmica por se referir à linguagem como redes de escolhas, relacionadas às variáveis de registro, macro e microestruturas, e de funcional por sua relação com a atividade social em andamento num dado contexto. Segundo Eggins (1994, p. 2), nessa perspectiva funcional da linguagem, existem quatro pontos fundamentais que a constituem, os quais são focos centrais e relevantes para conduzir os pesquisadores dessa vertente e que são suas premissas básicas.

- (i) o uso da linguagem é funcional;
- (ii) a função da linguagem é criar significados;
- (iii) os significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são trocados; e
- (iv) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, que envolve a criação de significados por escolhas.

Essas quatro proposições colocam em evidência a importância do significado numa abordagem funcional da linguagem, pois, é nesse sentido que Halliday (1994) define o conceito de significado como sendo um produto do impacto da experiência do mundo externo ao falante em sua consciência

interna. Isso significa dizer que o falante organiza em sua consciência, na forma de significados, todas as percepções captadas pelos sentidos das coisas do mundo ao seu redor e das relações sociais com os outros membros de seu grupo.

A análise sistêmica mostra que a funcionalidade é uma característica própria da linguagem. Nessa direção, Halliday (1994, xiii) afirma que a linguagem seria o produto de um processo evolucionário, orientado “pelas maneiras como a linguagem foi usada por dezenas de milhares de gerações para satisfazer as necessidades do homem”. Assim, para Halliday e Matthiessen (2004 p.31), “toda a arquitetura da linguagem segue linhas funcionais e a linguagem é como é devido às funções nas quais ela se desenvolveu na espécie humana”. Por funções da linguagem podemos entender “as maneiras pelas quais as pessoas utilizam a linguagem” (Halliday & Hasan, 1989, p. 15).

Em síntese, quando se pensa em linguística sistêmico-funcional, há de se considerar que três aspectos são inerentes e fundamentais, na teoria: (i) a representação de mundo; (ii) a interação social e (iii) a organização da mensagem. Em outras palavras, isso significa dizer que a linguagem é usada para falar sobre o que acontece no mundo e que toda forma de linguagem implica uma interação social. Da mesma forma que toda mensagem precisa seguir uma organização textual que permita seu entendimento no âmbito do meio social em que foi produzida (Halliday, 1989).

a relação entre língua texto e contexto na LSF

Ao discutir a relação linguagem, texto e contexto, Halliday (1989) parte do pressuposto de que a compreensão da linguagem consiste na investigação dos textos inseridos em seus contextos de uso, pois, para ele, contexto e texto juntos são aspectos do mesmo processo. Assim, a definição de texto na teoria sistêmico-funcional, pela própria denominação da teoria, logicamente segue critérios funcionais, sendo, portanto, “um instrumento para a troca de significados que constituem o sistema social” (Halliday 1978, p.182) e “uma instância de linguagem que está realizando alguma função em um contexto” (Halliday & Hasan, 1989, p. 10). Segundo os autores “em

qualquer instância em que a linguagem viva esteja desempenhando algum papel dentro de um contexto de situação, chamaremos de texto[...] falado ou escrito, ou certamente, por qualquer outro meio de expressão que queiramos imaginar” (p.10).

Halliday (1989), ao afirmar que texto e contexto são aspectos de um mesmo processo, deixa claro que o texto deve ser considerado como um evento interativo, uma troca social de significados, que “simultaneamente reflete a relação entre o falante e o mundo, interpretando a experiência, e a relação entre o falante e os outros, com o estabelecimento de relações sociais” (p.11). Sob essa ótica, linguagem, texto e contexto juntos são os responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Assim, para ele, é somente por meio de textos que somos capazes de usar a linguagem para interagir nos variados contextos sociais. Nessa mesma acepção, Hasan (1989), ao discutir as relações entre a linguagem e seu contexto, define o texto como instância de uso da linguagem viva, que desempenha um papel em um contexto de situação. Assim, “qualquer tentativa de análise da linguagem deverá examinar os fatores pertinentes aos contextos em que a vida humana está inserida” (Hasan, 1996, *apud* Nogueira, 2008, p. 48).

Conforme Motta-Roth e Herbele (2005, p. 3), Hasan (1995) adota a abordagem sistêmico-funcional hallidayana para tratar das “relações necessárias entre linguagem e seu contexto de uso”, tendo em vista também que Halliday (1989), ao formular a sua teoria, adota “o caráter dialético entre a situação (o fazer) e sua materialização no léxico, na gramática e em todos os níveis de significação da linguagem (o dizer)”. Nessa concepção, vale ressaltar, *ipsis litteris*, que “o texto é definido como a ‘instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação’ (Halliday, 1989, p. 10). Nesse panorama, Ikeda e Vian Jr. (2002) destacam que alguns fatos mostram que língua e contexto estão inter-relacionados. Tal ponto de vista se confirma em razão da aptidão natural que possuímos de relacionar esses elementos, visto que, continua os referidos autores:” (a) somos capazes de deduzir o contexto de um texto; (b) somos capazes de predizer a língua

através de um contexto; (c) sem um contexto não somos capazes, em geral, de dizer que significado está sendo construído.

Para discutir a inter-relação entre o texto (linguagem), as significações e o contexto, a teoria sistêmico-funcional adota a noção de estratificação. Esse princípio é um dos parâmetros fundamentais da abordagem sistêmico-funcional, pois é de grande utilidade para nós auxiliares a compreender como se relacionam as estruturas linguísticas aos processos sociais, tendo em vista que a linguagem é um sistema semiótico complexo que abarca vários níveis ou estratos. Assim sendo, Conforme Halliday e Matthiessen (2004), citado por Meurer (2006, p. 176), “os níveis ou estratos envolvidos na produção e interpretação de significações incluem a fonologia, a lexicogramática e o contexto” como demonstrado no diagrama a seguir:

Figura 1 - Representação dos níveis do processo de estratificação da língua

Fonte: Extraída de Halliday e Matthiessen (2004)

Se observarmos atentamente o diagrama acima, percebemos que há uma linha mais escura separando os estratos linguísticos dos estratos contextuais. Essa linha serve para mostrar a fronteira entre os estratos linguísticos externos, ou seja, o contexto de cultura e de situação, e os estratos linguísticos internos: a semântica, a léxico-gramática e a fonologia. Nas palavras de Halliday (1994, p.189), “o significado é criado em um espaço semiótico definido pelo estrato semântico (que faz interface com o mundo dos fenômenos experienciais) e o estrato léxico-gramatical (que faz interface com os sistemas de fonologia e grafologia)”.

Halliday e Matthiessen (2004) acrescentam que “o contexto é parte integrante do modelo funcional para descrever a linguagem de forma que o sistema linguístico está “incrustado” no contexto”. E afirmam ainda que a vinculação entre os estratos externos e internos se dá por meio do estrato semântico, que tem a função de fazer a “interface da linguagem com o mundo extralinguístico” (p. 28).

Isso significa dizer que, ao representar o sistema da linguagem em estratos, os autores têm como objetivo mostrar como a

gramática faz a interface entre o que acontece fora da linguagem, ou seja, os acontecimentos e situações do mundo e os processos sociais que acontecem nele e os fraseados pelos quais os significados dessa experiência humana são organizados na linguagem. Em síntese, Hasan (1989) ao referir à questão, diz que esse processo é constituído por duas partes: na primeira, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado, no estrato da semântica. Em seguida, o significado é transformado em palavrado, no estrato da léxico-gramática, em uma relação entre estratos denominado realização.

contexto de situação e de cultura - a noção de registro e de gênero na LSF

Ao adotar uma visão da linguagem como processo social, Hasan (1989) utiliza a teoria sistêmico-funcional para discutir o conceito de gênero via contexto de cultura e contexto de situação, tendo em vista que todo e qualquer ato de linguagem humana é produzido dentro de um contexto de cultura e de um contexto de situação. Logo, para Meurer (2006, p. 166), numa abordagem de linguagem como essa, em que se propõe fazer uma inter-relação dos gêneros com o contexto onde ocorrem, é de suma importância que se proceda à análise para compreender como se dá essa vinculação; é preciso “mostrar que um texto é influenciado ou determinado pelo contexto ao mesmo tempo em que influencia ou determina o contexto”.

Hasan apoia-se em Halliday (1994) para discutir a relação entre a linguagem e seu contexto. Halliday, em sua teoria sociosemiótica da linguagem, “define a ocasião do uso da linguagem em termos de contexto de situação e contexto de cultura” (Motta-Roth & Herbele, 2005, p. 14). Partindo desse pressuposto, Hasan (1996) *apud* Motta-Roth e Herbele (2005, p.14, 15) destaca:

Cada “contexto de situação” é um sistema de “relevâncias motivadoras” para o uso da linguagem [...] de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é

relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como contexto.

A mesma autora ressalta que numa relação dialética, tal qual definida acima, “o contexto da situação se constitui em uma ‘força dinâmica’ na criação e na interpretação do texto” (Idem, *Ibidem*). E por se configurar como o contexto particular no qual um texto é produzido, Halliday (1989) o caracteriza como o ambiente imediato no qual um texto, de fato, funciona.

Para Hasan (1989), as características extralinguísticas dos textos, que dão substância às palavras e aos padrões gramaticais utilizados pelos usuários de uma língua para construir, identificar e classificar os diferentes gêneros existentes pertencem ao contexto de situação. Assim, as diferenças entre os gêneros podem ser atribuídas a três aspectos constitutivos do contexto de situação denominados de campo, relação e modo. Ainda de acordo com Hasan (1989), o contexto de situação é tudo o que é relevante para a interação. portanto, definido por três variáveis: o campo, a relação e o modo. Em harmonia com Halliday e Hasan (1986, p. 12).

- ✓ O Campo do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem – o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar etc.). Em outras palavras, o campo do discurso refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está sendo executada: no que é que os participantes estão envolvidos.
- ✓ A natureza da Relação entre os participantes do discurso – os papéis de agente (pai/mãe e filho, o autor e leitor etc.); o grau de controle de um participante sobre o outro; a relação entre eles (hierárquica ou não-hierárquica: especialista/ palestrante com plateia ou um amigo/a interagindo com um/a amigo/a etc.); a distância social existente (mínima ou máxima: participantes que interagem frequentemente, participantes que se conhecem fora daquele contexto específico etc.).

- ✓ A natureza do Modo do discurso - o papel desempenhado pela linguagem (constitutiva ou auxiliar/suplementar); o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); canal da mensagem (gráfico ou fônico); meio (falado – com ou sem contato visual ou escrito). Explicando melhor, o modo do discurso refere-se a que papel a linguagem está desempenhando, o que é que os participantes estão esperando que a linguagem faça por eles na situação.

Essas três variáveis sempre estão ativas na produção e compreensão de qualquer discurso (texto), ou seja, o que cria nosso conceito de contexto de situação é o fato de sermos capazes de evidenciar, a partir do uso da língua que é inerente à natureza da linguagem, a construção de contexto. Conseqüentemente, os contextos sociais somente podem ser conhecidos inseridos em ambientes semióticos (Hasan, 1989). As variáveis de contexto também são as responsáveis pela configuração contextual, pois é somente partindo delas que somos capazes de fazer previsões sobre qualquer texto apropriado. Assim, as variáveis de campo, relação e modo, por sua vez, são realizadas por meio das três metafunções: ideacional - que se materializa pela transitividade; interpessoal - que se materializa pelo modo e modalidade e textual - que se materializa pela estrutura temática e coesiva.

Em referência às metafunções, a abordagem sistêmico-funcional destaca que a linguagem é um recurso especializado metafuncionalmente em relação a três categorias contextuais; cada metafunção serve para expressar um parâmetro contextual distinto. Nessa perspectiva, Motta-Roth e Herbele (2005, p. 16) citando Halliday e Hasan (1989) afirmam que essas três metafunções “formam o construto teórico para representar o contexto social como sendo o ambiente semiótico em que as pessoas vivenciam significados”. O quadro abaixo mostra como cada metafunção se associa a um parâmetro específico de situação.

Quadro 2 - Associação das variáveis do contexto de situação às metafunções

SITUAÇÃO Característica do contexto	(realizado por)	TEXTO Componente funcional do sistema semântico
Campo (tipo de ação social)		Metafunção ideacional
Relação (relações sociais)		Metafunção interpessoal
Modo (contato e ação verbal)		Metafunção textual

Fonte: Adaptado de Halliday e Hasan (1989); Ghio e Fernandes (2008)

Quando um conjunto de contextos de situação é compartilhado, tem-se o contexto de cultura, o qual se define como um sistema de experiência com significados compartilhados. O contexto de cultura é a padronização do discurso, por meio de atos retóricos ou atos de fala que são realizados por meio da linguagem (Motta-Roth & Herbele, 2005). Ele é fundamental para compreendermos a história por trás de um evento de fala relacionado aos valores e às normas de uma comunidade de fala (Halliday & Hasan, 1989).

Halliday (1989) considera que tanto o contexto de situação quanto o de cultura são indispensáveis para se obter êxito numa interpretação de um texto, em qualquer língua e em qualquer cultura. Para Halliday, não importa se os contextos culturais específicos e as atividades nas quais as pessoas estão envolvidas sejam diferentes espaço-temporalmente. Para ele, o importante é que, independentemente dessas questões, um princípio geral se encontra estabelecido: toda língua deve ser compreendida em seu contexto de situação e de cultura, em qualquer comunidade e em qualquer estado de desenvolvimento.

Gouveia (1998, p.1, 2), ao abordar o assunto, defende o ponto de vista de que “os sistemas linguísticos são estruturados pelo uso. E esse uso, [...] faz-se em função de e no seio de contextos particulares, que se manifesta a dois níveis distintos, têm

existência dupla”. O autor explicita que a existência dupla conferida ao texto/língua “ocorre sempre em dois contextos, um dentro do outro, o contexto de situação e o contexto de cultura” (Id., Ibid.). O autor os correlaciona ao contexto situacional e cultural no entendimento de que “tanto o contexto imediato da situação, como o contexto mais abrangente da cultura servem o texto enquanto configuração particular de significados” e nessa vertente, ele ressalta que o contexto da situação se configura como elemento motivador das escolhas que se realizam no nível do “registro do texto” a partir das variáveis de campo, relação e modo. Já o contexto de cultura, para Gouveia (1998), é também um elemento motivador que possibilita as escolhas que ocorrem no âmbito do “gênero do texto”.

Em síntese, as afirmações apresentadas no parágrafo anterior mostram claramente que é somente via contexto de cultura, ou seja, via gênero, que é permitido ao usuário de uma determinada língua observar a existência de diferentes tipologias textuais. Desse modo, Gouveia (1998, p. 3,4) sustenta que são as motivações de “carácter genológico que nos permitem falar, por exemplo, de tipologias textuais.” Nessa direção, ele insiste que:

Respostas a perguntas como: “Quais os objetivos culturais dos textos?” ou “Que tipos de textos são esses?” ajudam-nos a perceber aspectos dos gêneros dos textos. Respostas a perguntas do tipo “Como são os textos diferentes entre si?” ou “Quem são os participantes envolvidos na produção e na recepção?” ajudam-nos, por sua vez, a perceber aspectos dos registros dos textos.

Nessa mesma ótica, para abordar a relação gênero-registro, Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p.33), citando Martin (1992, p.594), destacam que “a partir da inter-relação entre gênero e registro (e entre contexto de cultura e contexto de situação), o gênero pode ser considerado a partir de duas perspectivas: i) uma em que o registro é o ponto de partida para a análise e ii) outra em que o registro funciona como instanciação do gênero.

A segunda perspectiva - o registro como instanciação do gênero – é assumida por Martin (1992), conforme citado por Vian

Jr. e Lima-Lopes (2005), pois ele parte do ponto de vista de que “o registro, organizado de acordo com as escolhas no nível do campo, das relações e do modo, reflete a diversidade metafuncional no nível da linguagem, materializada pela léxico-gramática, ao passo que o gênero o faz no nível dos processos sociais” (p.34). Os mesmos autores ressaltam que a abordagem defendida por Hasan (1989) sobre gênero e registro adota a primeira perspectiva, pois ela toma como ponto de partida para análise o registro, uma vez que Hasan (1989) parte do entendimento de que a estrutura textual, configura-se como a realização de uma série de escolhas no nível do registro, sendo que cada combinação possível resulta no que ela mesma denomina configuração contextual. Ainda sobre essa questão, Vian Jr. e Lima Lopes (2005, p. 33) novamente trazem à baila Martin (1992, p. 504), para complementar que “os elementos obrigatórios, como sugerido por Hasan, parecem ser determinados pelo campo do discurso, sendo que as variações de estrutura seriam controladas pelo modo e pelas relações. Embora, à primeira vista, as duas abordagens pareçam muito distintas, nota-se que tanto o paradigma de Martin quanto o de Hasan, conforme Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 37), “propõem uma correlação entre a estrutura esquemática do gênero e as variáveis de registro”.

configuração contextual (CC) e estrutura potencial de gênero (EPG)

Tomando por base as três variáveis campo, relação e modo, Hasan (1989) introduz o conceito de configuração contextual (CC) e antecipa que essas três variáveis introduzidas por Halliday (1989) aludem aos aspectos da situação social que ocorrem em torno da produção de um determinado evento discursivo com o objetivo de mostrar como a língua está sendo usada.

Assim, conforme já dito, ao estabelecer as características do contexto da situação, por meio das três variáveis, Halliday (1989), simultaneamente, traça a definição (i) do campo do evento discursivo, (ii) das relações estabelecidas no discurso e (iii) da natureza do modo do discurso; e

assegura que, a partir dessas variáveis, é possível fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto, visto que elas são as responsáveis pela configuração contextual. Dessa forma, qualquer texto que puder ser considerado um exemplo em potencial de um gênero específico poderá ser definido se desempenhar as mesmas funções de uma classe de acontecimentos sociais. Assim, “enquanto a CC determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais” (Motta-Roth & Herbele, 2005, p. 17). Nesse panorama, Hasan (1989, p. 56) relaciona a configuração contextual proposta por Halliday com o conceito de estrutura textual proposta por ela, observando que:

Na unidade estrutural de um texto, a configuração contextual toma um papel central. Se texto pode ser descrito como ‘linguagem realizando algum objetivo, em um determinado contexto’, então seria coerente descrevê-la como a expressão verbal de uma atividade social; a configuração contextual seria um conjunto de atributos significativos da atividade social. Então, não é surpresa que as características da configuração contextual possam ser usadas para construir tipos de predicções sobre a estrutura do texto.⁵⁴

Em seguida, Hasan (1989) destaca que os usuários da língua se apropriam das características de campo, relação e modo da CC para fazer previsões sobre a estrutura textual tendo em vista as seguintes considerações: (i) Quais elementos devem ocorrer (em cada exemplar de um determinado gênero);(ii) Quais elementos podem ocorrer (nem sempre estão presentes em cada exemplar de um determinado gênero);(iii) Onde eles devem ocorrer (elementos que têm uma ordem fixa de ocorrência) e (iv) Com qual frequência eles podem ocorrer (elementos que podem ocorrer mais de uma vez ao longo do texto). Em suma, Halliday e Hasan (1989) concluem que,

na relação funcional entre linguagem e contexto de situação, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes (o uso que se faz da língua para atingir certos objetivos comunicativos) e contextuais (a situação da experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é associado). Desse modo, tendo em vista o exposto, Hasan institui as noções de configuração contextual (CC) e estrutura potencial de gênero (EPG).

Hasan (1989), citada por Motta-Roth e Herbele (2005, p.17), postula que um texto poderá ser previsto por meio de pistas contextuais. Isso significa que o contexto será instituído pelos conjuntos de textos gerados dentro de um contexto de cultura. A autora observa que a EPG é realizada na “expressão verbal de uma CC e, como tal, depende de determinado conjunto de valores associados a campo, relação e modo” (Motta-Roth & Herbele, 2005). Portanto, a CC “é o conjunto específico de valores que realizam o campo, as relações e o modo do discurso [...] e, a partir da definição dos elementos da CC de cada texto, podemos fazer considerações sobre as estruturas textuais propriamente (Vian Jr., 2009). Por sua vez a EPG gênero permite a análise dos diferentes textos, de forma que tal estrutura é identificada pelo reconhecimento da configuração contextual e dos elementos obrigatórios, opcionais e recorrentes, ressaltando que os obrigatórios constituem a base da estrutura potencial de gênero. Gouveia (1998) conceitua a EPG como sendo a descrição do leque total de elementos retóricos obrigatórios, opcionais e iterativos(recursivos), de um gênero e que, além disso, mostra como tais elementos retóricos se organizam no texto.

Motta-Roth e Herbele (2005, p. 19) observam que a CC e a EPG encontram-se, de forma intrínseca, interligados, visto que aquela se configura como “a situação na qual o gênero se constitui, e esta é a linguagem que medeia a atividade social nessa situação” [...] e assim sendo, elas estão conectadas “porque a CC fornece pistas para a compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de tal forma que os traços

⁵⁴ Tradução livre de: *In the structural unity of the text, the CC plays a central role. If text can be described as 'language doing some job in some context then it is reasonable to describe it as the verbal expression of a social activity; the CC is an account of the significant attributes of the social activity. So, it is not surprising that the features of a CC can be used for making certain kinds of predictions about text structure.*

específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem.” Assim, o objetivo da EPG é “dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero”(Hasan, 1989 *apud* Motta-Roth, 2005, p.19). Com tal desígnio, a EPG demonstra ser capaz de abstrair “as propriedades cruciais de um gênero” para dar conta de representar “qualquer exemplar desse gênero”, tendo em vista que todo texto possui a sua estrutura potencial genérica que consiste em seus elementos obrigatórios, opcionais e recursivos, resguardando que tais elementos são indispensáveis para a obtenção e constituição de um gênero. A título de ilustração, Motta-Roth e Herbele (2005, p.18) trazendo Hasan (1989) apresentam a definição da CC prestação de serviço e a respectiva EPG do gênero que medeia a referida atividade comercial:

Quadro 3 - Configuração contextual do gênero prestação de serviço

Campo: atividade social envolvida: transação econômica: compra de produtos a varejo
Relação: agentes da transação: hierárquica: freguês (superior) e vendedor (subordinado); distância social: quase máxima
Modo: papel da linguagem: auxiliar; canal: fônico; meio: falado com contato visual

Fonte: Extraído de serviço Motta-Roth e Herbele (2005)

Nesse exemplo de CC, Hasan estabelece que em termos da variável campo, há uma atividade social envolvida em uma transação econômica na qual se negociam bens de consumo. A variável relação demonstra a relação hierárquica existente no contexto ao qual o vendedor encontra-se subordinado à vontade do cliente, mantendo com ele uma distância social quase máxima. A variável modo expressa o papel da linguagem subordinado à atividade de troca de um bem por moeda, por meio de um canal sonoro e de um meio falado, com contato visual. Essa CC dá origem à EPG encontro de compra e venda exposta a seguir:

Quadro 4 - EPG encontro de compra e venda resultante da CC de prestação de serviço

Início da compra > Solicitação de informação > Requisição de compra > Consentimento da venda > Venda > Compra > Encerramento da compra

Fonte: Extraído de Motta-Roth e Herbele (2005)

Ainda em conformidade com Motta-Roth e Herbele (2005, p.18), “a EPG encontro de compra e venda, resultante da CC de prestação de serviço “a compra e a venda de comida [...] numa interação face a face.” Com base nesse exemplo é possível afirmar que no gênero prestação de serviço, assim como em qualquer outro gênero, há elementos obrigatórios e que são essenciais para que possamos reconhecer o gênero como tal. Como, por exemplo, o início da compra, a venda, propriamente dita, a compra e o seu encerramento, como está demonstrado no Quadro 4 acima.

Em relação aos estágios de um gênero, Hasan (1989) chama atenção para os iterativos (recursivos), ao ressaltar que um grupo de elementos aparece mais de uma vez, temos o fenômeno chamado de iteração ou recursividade. Tanto o vendedor quanto o cliente podem lançar mão dessa estratégia A reunião dos elementos (obrigatórios, opcionais e iterativo-recursivos) constitui o que Hasan chama de Estrutura Potencial do Gênero (1989, p. 63). Hasan lembra, desse modo, que devemos pensar na estrutura de um texto não como uma entidade isolada, mas pertencente a um gênero como um todo. Motta-Roth e Herbele (2005) destacam que a CC, ou seja, a situação na qual o gênero se constitui, e a EPG, a linguagem que acompanha a atividade social na dada situação, estão, inegavelmente, interligados. Isso porque a CC fornece pistas para a compreensão do significado e função do EPG e vice-versa. Assim, os característicos de um contexto remetem a elementos do texto de um determinado gênero e à ordem na qual eles aparecem.

metodologia de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, com observação participante

o contexto de pesquisa

Para obtenção dos dados analisados nesta pesquisa, trilhei o caminho da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. A escolha da observação participante se deu por eu acreditar que esse método seja o mais apropriado no que concerne a pesquisas de campo, visto que propicia a interação direta com o grupo pesquisado. Além de que, num contexto de pesquisa como o da observação participante, privilegia-se uma situação de pesquisa em que observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, os quais passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos” (Serva & Júnior, 1995 *apud* Vianna, 2007), uma vez que essa metodologia possibilita ao pesquisador visualizar de forma ampla os aspectos particulares das práticas sociais e culturais de determinados grupos e indivíduos, como, por exemplo, as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica no campo da educação, em especial para o estudo das práticas pedagógicas no espaço delimitado da sala de aula, tem contribuído bastante com o campo educacional. Uma das contribuições decorre do fato de que o pesquisador conduz a pesquisa demonstrando uma atitude aberta e flexível no decorrer da coleta de dados, sendo isso proveitoso, já permite a ele perceber outros possíveis ângulos da questão investigada (André, 1995). Outra contribuição decorre do fato de que tal perspectiva leva em consideração a multiplicidade de significados presentes numa situação particular da prática pedagógica cotidiana. Isso possibilitou a mudança de foco da pesquisa. O foco de atenção, antes voltados para as variáveis de forma isoladas, é então, nessa perspectiva de investigação, apreciado em seu conjunto incluindo aí toda a dinâmica da prática escolar, pois ao deslocar o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação se favoreceu a compreensão da realidade escolar no conjunto (Bortoni-Ricardo, 2008).

Tal qual mencionado na parte introdutória do artigo, esta pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 12 (CEF 12) do Guará 2, localizado na Área Especial 15/16. O CEF 12 é uma escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal que funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No diurno, nos turnos matutino e vespertino, a escola oferece do 1º ao 6º ano do ensino fundamental. No noturno, a escola oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente o segundo segmento dessa modalidade que compreende o antigo primeiro grau – de 5ª a 8ª séries.

A pesquisa foi realizada em quatro salas de aulas do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, (EJA) durante três meses, correspondendo ao período do dia treze abril a oito de julho de 2009 contabilizando 108 horas/aulas de atividade in situ. A carga horária foi distribuída de maneira uniforme com o objetivo de tornar possível observar as aulas de cada professora participante com igual quantidade de horas. A carga horária de observação em cada série ficou assim distribuída: 1 hora e meia diária, 3 horas semanais, 12 mensais para cada série. Durante três meses de trabalho de campo, o tempo dispensado para cada turma totalizou 36 horas/aula. Portanto, o somatório final de horas/aulas utilizadas para a coleta dos dados foi de 108 horas/aula. A pesquisa de campo foi realizada de segunda a sexta-feira, obedecendo rigorosamente a um cronograma previamente elaborado, pois somente assim foi possível obter uma carga horária com igual quantidade horas/aula em cada classe.

recursos utilizados para a construção dos dados

Para atender ao propósito da pesquisa lancei mão de alguns instrumentos para a construção dos dados, os quais denominei de ferramentas etnográficas: a observação propriamente dita, as notas de campo e a coleta de material (textos) em sala de aula. A observação foi registrada em notas de campo. Ao tomar notas optei pela descrição

porque creio que somente dessa maneira é possível obter uma produção coerente da realidade cultural observada. As notas foram tomadas sistematicamente antes, durante e após as aulas observadas.

As notas de campo foram escritas em forma de diário. As anotações não ficaram restritas somente durante as atividades envolvendo a leitura. Decidi anotar todo o trabalho desenvolvido pelas professoras do início ao final das aulas, porém, quando se tratava do trabalho com a leitura de textos, as anotações foram feitas de maneira mais detalhada. Todos os textos trabalhados nas aulas observadas, durante o período da pesquisa, foram recolhidos e cuidadosamente organizados em pastas separadas por série.

resultado da análise dos dados

Em um primeiro momento, procedo ao inventário dos gêneros estudados nas quatro turmas da EJA, conforme já informado na parte inicial deste artigo. Para tanto, lanço mão da proposta de agrupamento de gêneros proposto por Schnewly e Dolz (2004) e para a análise explanatória dos dados aproprio-me da abordagem de gênero textual na perspectiva da teoria sistêmico-funcional, sobretudo do conceito de configuração contextual e estrutura potencial de gêneros do ponto de vista de Halliday (1994); Halliday e Hasan (1989); Eggins e Martin (2000).

A partir do levantamento dos gêneros estudados nas quatro turmas do 2º segmento da EJA, elaborei a configuração contextual e a estrutura potencial de gênero de cada texto que compõe o corpus desta pesquisa, tendo por meta refletir sobre a prática das docentes no trato com os textos em sala de aula e apresentar algumas implicações da abordagem de gênero textual na perspectiva da teoria sistêmico-funcional para o trabalho com os textos em aulas de Língua Portuguesa.

inventário dos gêneros textuais estudados nas turmas da EJA

Os dezesseis gêneros apresentados neste capítulo de análise representam o somatório dos textos estudados nas quatro séries do 2º segmento da EJA durante três

meses de aula. Grande parte desses textos consta das apostilas utilizadas nas aulas de língua portuguesa. Outra parcela dos textos parte foi levada para as salas de aula pelas docentes. Reitero que todo o material foi coletado por mim durante a pesquisa de campo realizada no CEF 12, situado no Guará 2, Distrito Federal.

O trabalho desenvolvido pelas docentes em sala de aula com os textos contemplou atividades diversificadas. Boa parte dos textos foi destinada para desenvolver atividades de leitura e interpretação, outra parcela serviu para intermediar o trabalho das docentes com o conteúdo de gramática. O restante, em menor quantidade, foi utilizado somente como leitura para proporcionar lazer.

Proponho, nesta seção de análise explanatória, reitero, além do mapeamento, traçar a CC e a EPG dos gêneros estudados sala de aula para, a partir disso, propor essa abordagem para o ensino de língua portuguesa com base na noção de gênero textual, tal qual postulada pela LSF.

Devido à limitação de espaço, não é possível apresentar o inventário dos gêneros desenhado quadro a quadro, ou seja, de cada turma da EJA, mas apresento o Quadro 5, a seguir, com o resumo do inventário, considerando apenas a designação genérica e o quantitativo dos gêneros textuais, os quais se encontram distribuídos por série.

Quadro 5 - Distribuição classificatória e quantitativa dos gêneros textuais por série

5ª série B, cinco textos:	1 carta familiar; 1 piada; 1 fábula; 1 crônica; 1 editorial
6ª série, três textos:	2 contos; 1 artigo de opinião
7ª série, quatro textos:	1 fábula; 1 conto; 1 fragmento romance; 1 reportagem
8ª série, três textos:	1 fábula; 1 crônica; 1 editorial e 1 reportagem

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

Os gêneros catalogados e resumidos nos quadros no Quadro 5 foram organizados a partir da proposta de agrupamentos de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004) e serviram de norte para a elaboração do mapa geral que apresento a seguir. Neste mapa os gêneros se encontram sistematizados de forma a proporcionar uma visualização ampla dos textos, visto que os expõem com o

objetivo de indicar o total dos gêneros (i) por designação genérica e (ii) por agrupamento. Assim, intento reunir, neste mapa, os quatro inventários dos gêneros apresentados série a série, em um só quadro geral no intuito de viabilizar uma consideração ampla e ao mesmo tempo detalhada do todo.

Quadro 6 - Mapa geral dos gêneros textuais estudados em aulas de língua portuguesa, durante três meses, no 2º seg. da EJA no CEF 12 do Guará 2, Distrito Federal

ASPECTOS TIPOLOGICOS				
Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagens dominantes	Gêneros	Quant.	Total de gêneros por agrupamento
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através de intriga	Fábula Conto Crônica literária Romance (frag.) Piada	3 3 2 1 1	10
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Reportagem Carta familiar	2 1	3
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Editorial Artigo de opinião	2 1	3
Total de gêneros estudados em um bimestre e meio (3 meses)				16

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

Conforme o inventário e o mapa geral dos os textos catalogados pertencem a três dos cinco agrupamentos de gêneros (Schneuwly & Dolz, 2004), organizados na seguinte sequência: (i) gêneros textuais da ordem do narrar, (ii) gêneros textuais da ordem relatar e (iii) gêneros textuais da ordem do argumentar.

Ao analisar o inventário dos gêneros de cada série associado ao mapa geral, uma primeira observação a fazer é a de que, nas aulas de língua portuguesa no 2º segmento da EJA, privilegia-se os gêneros textuais pertencentes ao agrupamento da ordem do narrar, ou seja, aqueles que pertencem ao domínio social de comunicação da cultura

literária ficcional denominados também simplesmente de gêneros narrativos, conforme Schneuwly e Dolz,(2004), visto que do somatório dos dezesseis textos coletados em salas de aula, dez deles se inserem no agrupamento da ordem do narrar. Os seis gêneros restantes estão distribuídos entre o agrupamento da ordem do relatar e da ordem do argumentar.

Essa constatação reafirma um fato bastante conhecido entre a maioria dos linguistas que atuam como pesquisadores das práticas pedagógicas, especialmente os que investigam o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula, o de que a concepção de gênero textual no âmbito da

sala de aula ainda é amparada pela tradição platônica e aristotélica, a qual idealiza o gênero somente na perspectiva literária (Marcuschi, 2008).

Mas será que tomando por base somente o inventário dos gêneros é suficiente para chegar a tal conclusão? Embora haver sido constatada uma elevada quantidade de gêneros da ordem do narrar em detrimento aos outros agrupamentos, isso não é prova contundente de que a prática em sala de aula é alicerçada somente nos parâmetros de Platão e Aristóteles. Creio que tal assertiva teria consistência se não fossem considerados outros fatores que, associados ao resultado do mapeamento, corroboram para a legitimação do suposto de que a noção de gênero nas escolas é ainda aquela oriunda da concepção dos supracitados filósofos gregos.

Os outros fatores, a que me refiro e que considero determinantes para tal comprovação, são os discursos das docentes participantes/colaboradoras desta pesquisa, assim como as atividades escritas de interpretação/compreensão de textos, desenvolvidas nas quatro salas de aula da EJA e que integram o trabalho com os textos e que serão transcritas aqui, logo após a apresentação das entrevistas.

Ao ser consultadas a respeito da importância de uma abordagem baseada na noção de gêneros para o ensino da língua portuguesa, as docentes, não obstante apresentarem pequenas divergências, revelaram uma mesma concepção em relação ao tema. Isso pode ser verificado nos seus depoimentos, transcritos a seguir:

Pesquisadora: Você acha que é importante desenvolver um trabalho em sala de aula baseado em gêneros textuais variados? Que gêneros foram estudados este ano em suas aulas?

Professora Rose: (6ª série): É importante a variação de textos: comédia, aventura, ficção, poesia... Tento mesclar textos, busco sempre textos que sejam interessantes. Este ano trabalhei... no primeiro bimestre... busquei trabalhar de forma especial com poesia, fazendo o aluno despertar para esse gênero. O trabalho com os gêneros também contribui para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura. (23/04/2009).

Pesquisadora: De que forma você faz isso?

Professora Rose: Ah! De várias formas... levo os textos pra sala, entrego pra cada aluno uma cópia e peço pra cada um ler um trecho... quando o texto é um poema a leitura é feita em dupla... assim... cada dupla fica com uma estrofe e divide a leitura dela. Depois a gente explora o tema, o vocabulário a rima... se tiver. Faz comparação com outros gêneros para ver a diferença que tem a prosa da poesia. No final, peço pra eles produzirem um poema... em dupla também. . (23/04/2009).

Professora Simone (5ª e 8ª série): Eu acho que é muito importante. O aluno precisa conhecer e ler variados tipos de gêneros. Por exemplo, ele precisa saber diferenciar um conto de uma crônica ou de um romance... Um conto de aventura de um conto policial... Que a estrutura composicional da poesia é diferente da do romance, da novela. Às vezes eu trago pra sala outros tipos de textos porque acho interessante... notícias de jornal ou de revistas que tratam de saúde, meio ambiente..., mas com esses tipos de textos eu não trabalho a interpretação não. É só pra ler mesmo... No início do ano, por exemplo, desenvolvi um projeto de leitura intitulado "Café literário". Foi assim... Cada aluno escolheu um livro de literatura na biblioteca e levaram para casa... a leitura foi feita em casa. Cada um leu o livro que escolheu seguindo um roteiro que fiz para ajudar eles na apresentação. Na data pré-estabelecida pelo grupo, quinze dias depois, nós reservamos duas aulas para "A hora do café" ... esse foi o nome que criamos para o momento da apresentação (29/04/2009).

Pesquisadora: Como você elabora o roteiro, aliás, o que você considera no roteiro de leitura?

Professora Simone: Eu elaboro o roteiro considerando algumas questões do tipo: do que trata o livro... o tema do livro... sabe? Quais os personagens? Onde e quando aconteceu a história? Como começa e como termina. Também incluo no roteiro questões sobre o autor, a editora, o ano da publicação da obra... mais ou menos assim... (29/04/2009).

Professora Tânia (7ª série): É importante sim. Este ano já trabalhei com vários gêneros. Eu gosto de trabalhar com diferentes gêneros, mas de forma separada. Quinzenalmente... Este ano eu já explorei o romance, a poesia... a literatura de cordel e o conto. Nos intervalos eu leio com eles (alunos) textos diferentes, textos de revistas... Como você pode ver a semana passada eu trouxe aquele texto sobre a fome no Brasil. Achei ele interessante e trouxe... Recortei de um livro, fiz algumas cópias e trouxe..., mas não foi planejado não... Algumas vezes eu aproveito esse tipo de texto pra revisar conteúdos de gramática... Quando quero fixar um conteúdo, procuro mostrar dentro do texto... a gramática. (11/05/2009).

Pesquisadora: De que maneira é realizado quinzenalmente, como você falou, a exploração dos textos... do romance, da literatura de cordel, por exemplo.

Professora Tânia: Exploro tudo... primeiro a leitura... depois a interpretação oral e escrita. Chamo a atenção para o assunto... do que trata o texto... os personagens... o lugar... se predomina a narração, a descrição ou o diálogo... Depois... em outra aula, aproveito o mesmo texto e trabalho o conteúdo gramatical. A culminância do trabalho com os gêneros é uma produção escrita, valendo nota. A produção pode ser em grupo. Peço pra eles produzirem uma história, um conto, um poema... depende do gênero trabalhado naquele momento. (11/05/2009).

Ao analisar os relatos das três professoras, não é preciso fazer esforço para se chegar a uma conclusão de como o gênero é tratado nas aulas de língua portuguesa, ministradas por essas docentes, visto que se encontra nitidamente demonstrado, com base em suas falas, o que elas acreditam ser um trabalho em sala baseado na noção de gênero. Assim sendo, posso afirmar que ficou comprovado o que já encontra como pressuposto no inventário: há uma preferência pelos gêneros literários para o trabalho com os textos nas aulas de língua portuguesa. Reitero, as falas das docentes confrontadas com o inventário dos gêneros estudados em suas classes servem para comprovar o fato de que é válido o pressuposto de que ainda persiste, por parte de muitos professores, uma concepção de

gênero textual vinculada apenas à literatura, ou seja, ainda persiste a crença de que o gênero somente se configura como tal se pertencer à esfera da ficção.

CC e EPG dos gêneros estudados nas turmas da EJA

Nesta seção procedo à apresentação das CC, EPG e das estruturas esquemáticas dos gêneros inventariados, mas pela limitação de espaço, não pude apresentar todas as CC, EPG e estruturas esquemáticas de todos os textos inventariados, o que foi trazido aqui serve de ilustração e de modelo, que, conforme o ordenamento pré-estabelecido, em primeiro lugar, defino as CC, as EPG e as estruturas esquemáticas da ordem do narrar. Em seguida, as da ordem do relatar e por último, as da ordem do argumentar.

Tal qual já apontado, do total dos textos coletados em sala de aula, de acordo com o mapa geral, os gêneros da ordem do narrar são os que se encontram em maior quantidade no corpus desta pesquisa, visto que do montante dos dezesseis gêneros aqui inventariados, dez deles pertencem ao agrupamento da ordem do narrar, os quais estão dispostos da seguinte forma: 3 fábulas, 3 contos, 2 crônicas literárias, 1 fragmento de romance e 1 piada.

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum três elementos essenciais: o tempo, o espaço e o(s) participante(s) ou personagens. O processo narrativo consiste-se de uma história contada, apoiada por um processo de intriga que movimenta personagens envolvidos em acontecimentos sucessivos. Tais acontecimentos são selecionados de maneira a compor um todo, ou seja, uma história ou ação completa que se constitui por um início, meio e fim e que pode ser definida como uma sequência de eventos que interconectados entre si desenvolvem em direção a um término, ou fim (Bronckart, 1999; Brandão, 2003).

A estrutura geral de um texto narrativo compreende os seguintes estágios: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Cada um desses estágios é definido pela posição que ocupa na narrativa pela função exercida no texto (Labov & Walestzky, 1967 *apud* Silva, 2001; Dooley & Levinsohn, 2003).

exemplo da CC e EPG do gênero Conto da ordem do narrar

Quadro 7 - Definição da CC e EPG do conto A velha contrabandista

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC)		
Campo	Relação	Modo
Atividade social: narração de uma pequena história de cunho humorístico em torno de um personagem: uma velhinha que dia após dia passa por uma alfândega em uma lambreta com um enorme saco atrás, o que levanta suspeitas. Entre os funcionários do local. O humor é produzido pela construção do suspense e pela quebra de expectativa no final da história. Objetivo: proporcionar lazer	Participantes: escritor e leitor Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial) Distância social: máxima (escritor e leitor não se conhecem)	Papel da linguagem: constitutivo C.L. D: narrar Canal: gráfico Processo: dialógico Meio: escrito
ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG)		Estágios (obr., opc., rec.)
Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta		Orientação
O pessoal alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha		Avaliação
Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela: ---- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco? A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu: --- É areia! Aí quem riu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas às vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou: ---- Olha vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. --- Mas no saco só tem areia! --- insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs: --- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? --- O senhor promete que não “espáia”? ---- quis saber a velhinha. ---- Juro ---- respondeu o fiscal. ----- “É lambreta.”		Complicação (há focos de ondas avaliativas)
		Resolução

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

*exemplo da CC e EPG do gênero
Reportagem da ordem do relatar*

Relatar é representar por meio do discurso experiências vividas, situadas no tempo no qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos. Em outras palavras, isso significa dizer que por meio do relato, ação e intencionalidade individuais são construídas e reconstruídas pelo narrador a partir de normas e de práticas prescritivas que são ditadas pela tradição cultural da qual o narrador faz parte. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o relato, além disso, é um trabalho de

gerenciamento de tensões e de conflitos não só no mundo da narrativa, mas também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais.

Consta do corpus deste trabalho investigativo, tal qual demonstrado no mapa geral dos gêneros, três textos inventariados como gêneros da ordem do relatar, a saber: duas reportagens e uma carta familiar.

O gênero Reportagem, exemplificado, a seguir, independentemente do modelo, pode apresentar os seguintes elementos ou estágios: manchete, clímax, lide, sublide, ampliação de fatos (por meio de depoimentos, dados estatísticos e/ou pesquisas, mesclado de exemplos e depoimentos), intertítulo, legenda e conclusão (Sodré & Ferrari, 1986).

Quadro 8 - Definição da CC e EPG da reportagem A febre da plástica teen

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC)		
Campo	Relação	Modo
Atividade social: relato escrito veiculado em uma revista de grande circulação nacional que aborda um tema polêmico: a prática da cirurgia plástica entre mulheres na adolescência. O relato ancora-se em dados variados com o objetivo de chamar a atenção do leitor para os riscos de tal prática considerada perigosa e desnecessária, na maioria das vezes, para o público em questão. Objetivo: informar; conscientizar.	Participantes: leitor e escritor (escritor especialista para o leitor) Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial). Distância social: máxima (leitor e escritor não se conhecem)	Papel da linguagem: constitutivo C.L. D: relatar, noticiar Canal: gráfico Processo: dialógico Meio: escrito e visual
ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG)		Estágios: (obr., opc., rec.)
A febre da plástica teen		Manchete
Por que adolescentes se submetem à plástica?		Submanchete
A resposta costuma ser uma só: "auto-estima baixa". Nenhuma de nossas entrevistadas se arrependeu do que fez.		Sublide
Meninas de 13 anos já estão na mesa de cirurgia plástica. Até os 15, a febre é a lipoaspiração. Aos 16, elas turbinam os seios. Em nome da beleza, as adolescentes entram na faca sem medo dos riscos e nem se queixam da dor, do inchaço e dos hematomas.		Lide

<p>Explicação unânime: sentem-se muito mais seguras e felizes hoje. A declaração emblemática veio da paulistana Evelise Teixeira, 16 anos, que escolheu o peito novo folheando revistas e fixando o olhar no colo de Deborah Secco, inflado por 235 mililitros de silicone.</p> <p>Evelise, já com a réplica do que a atriz ostenta, resume o espírito da época: “É assim – ou você tem beleza, tem peitão ou não é ninguém”. Franca, enumera: “Nas novelas, toda garota tem, no cinema idem, no colégio há várias... até a secretária do meu pai está com os seios da moda”. O redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen – até os garotos resolveram aderir</p>	<p>Ampliação dos fatos mesclado de exemplos e depoimentos</p>
<p>E, para atender à explosão da demanda, as clínicas estão a todo vapor. No Brasil, cerca de 650 mil intervenções foram realizadas em 2005, 15% em jovens de 14 a 18 anos (nos Estados Unidos não passa de 7%).</p>	<p>Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e pesquisas</p>
<p>Eles não desistem mesmo sabendo que o pós-operatório será sofrido. “ Me informei e fui”, conta Ana Carolina Varella, 17 anos, há dois com nariz perfeito e arrebicado. “Por 20 dias fiquei feia, roxa, inchada a ponto de não abrir os olhos, mas faria de novo.” Vendo a foto de Ana antes da cirurgia, no prontuário da clínica, ninguém diria que era caso de bisturi. O mesmo vale para o carioca Luciano*, 17 anos. Moreno, do tipo de Gianecchini, chegou a trabalhar como modelo e nunca ouviu um só comentário de que seu nariz fosse torto, grande ou largo. “Os outros não notavam, mas para mim era um tormento”, diz. A operação foi desaconselhada pela cirurgiã, que, vencida pela insistência, fez ajustes sutis. “Agora, chamo ainda mais a atenção”. Ele está convicto de que “a ciência e a tecnologia existem para resolver os incômodos”.</p> <p>A curitibana Alexia Bourbon acrescenta: “A gente deve usar o que puder para melhorar as chances”. Ela trocou a festa de 15 anos por uma lipo. “Minha irmã fez o mesmo, abriu mão do carro que ia ganhar aos dezoito anos. Do manequim 44, secou para 40. Nessa hora, a gente pesa o que traz mais vantagem”.</p>	<p>Ampliação dos fatos mesclado de exemplos e depoimentos</p>
<p>Em 2005, a MTV pesquisou 2.359 jovens de sete capitais e descobriu que 60% deles acreditam que pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida. Do grupo, 55% aprovam a cirurgia estética.</p>	<p>Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e/ou pesquisas</p>
<p>Ao escolher a palavra que caracteriza a geração, 37% optaram por vaidade. [...]</p>	<p>Conclusão (por meio de dados estatísticos)</p>

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

**exemplo da CC e EPG do gênero
Artigo de opinião da ordem do
argumentar**

Existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um texto argumentativo, porém, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos, lembrando que não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo gênero

argumentativo: (i) contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; (ii) explicitação do retomada de posição; (iii) utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; (iv) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; (v) utilização de argumentos que refutam a posição contrária; (vi) retomada da posição assumida; (vii) possibilidades de negociação e (viii)

conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Para Bronckart (1999), o protótipo do texto argumentativo apresenta uma sucessão de fases: a fase de premissas (contextualização, dados). Nessa fase se propõe uma constatação de partida; a fase de apresentação de argumentos, ou seja, de elementos que orientam para uma provável conclusão; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos, etc.; a fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à

orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.; a fase de conclusão (ou de nova tese) é a que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Quadro 9 - Definição da CC e EPG do artigo de opinião no paraíso da transgressão

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: texto escrito veiculado em uma revista de grande circulação que discute de forma calorosa a questão da impunidade no Brasil. Faz uma crítica acirrada das lideranças políticas e acusa o cidadão brasileiro de estar em conivência com a situação estabelecida.</p> <p>Objetivo: opinar/ criticar</p>	<p>Participantes: leitor e escritor.</p> <p>Público-alvo: leitor grau elevado de escolaridade</p> <p>Distância social: máxima</p>	<p>P. linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: argumentar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG)		Estágios (obr., opc., rec.)
<p>A gente se acostuma a criticar os jovens por eles serem pouco educados, os homens por serem arrogantes, as mulheres por serem chatas, os governos por serem omisso e incompetentes, quando não mal-intencionados. Políticos sendo acusados de corrupção é tão trivial que as exceções se vão tornando ícones, raras esperanças nossas. Onde estão os homens honrados, os cidadãos ilustres e respeitados, que buscam o bem da pátria e do povo, independentemente de cargos, poder e vantagens?</p>		<p>Contextualização (apresentação da questão que está sendo discutida.)</p>
<p>Crianças continuarão a ser estupradas, inocentes mortos, velhinhos roubados, mulheres trancadas em suas casas, porque a Justiça é cega, porque as leis são insensatas e, quando prestam, raramente se cumprem. Nesta nossa terra, muitos cidadãos destacados, líderes, são conhecidos como canalhas e desonestos, mas, ainda que réus confessos ou comprovados, inevitavelmente se safam. Continuam recebendo polpudos dinheiros. Depois de algum tempo na sombra, feito eminências pardas, voltam a ocupar importantes cargos de onde nos comandam.</p>		<p>Argumentos (para sustentar a posição assumida)</p>
<p>Assassinos ao volante nem são presos. Se presos, são soltos para o famoso “aguardar o julgamento em liberdade”. Centenas e centenas de vidas cortadas de maneira brutal e o assassino, a não ser que acossado pela culpa moral, se tiver moral, logo voltará ao seu dia-a-dia, numa boa. Se invadir a casa de meu vizinho, fizer seus empregados de reféns, der pauladas na sua mulher ou na sua velha mãe e escrever nas paredes com excremento humano frases ameaçadoras, imagino que eu vá para a cadeia.</p>		<p>Argumentos (para sustentar a posição assumida)</p>

<p>Os bandos de pseudoagricultores (a maioria não sabe lidar com a terra) fazem tudo isso e muito mais, e nada lhes acontece: no seu caso, bizarradamente, não se aplica a lei. Se sobram muitas vagas nos exames vestibulares, em alguns casos simplesmente se fazem novas provas, provinhas mais fáceis. Leio (se me engano já me desculpo, nem tudo o que se lê é verdadeiro) que, como são poucos os aprovados nos exames da OAB, porque os estudantes saem despreparados demais das faculdades de direito que pupulam pelo país, o exame se tornou mais simples: há que se aprovar mais gente. Quantidade, não qualidade. Governantes, os bons e esforçados, viram objeto de ódio de adversários cujo interesse não é o bem da comunidade, estado ou país, mas o insulto, o desrespeito, a violência moral do pior nível. Aliás, nesses casos o nível não importa, o que importa é destruir.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>Eis o paraíso dos transgressores: a lei é a da selva, a honradez foi para o brejo, a decência tem que ser procurada como fez há séculos um filósofo grego: ao lhe indagam por que andava pela cidade com uma lanterna acesa em dia claro, declarou: "Procuro um homem honesto". O que devemos dizer nós? Temos pouca liderança positiva, raríssimo abrigo e norte, referências pífias, pobre conforto e estímulo zero, quase nenhuma orientação. A juventude é quem mais sofre, pois não sabe em que direção olhar, em que empreitadas empregar sua força e sua esperança, em quem acreditar nesse tumulto de idéias desencontradas.</p>	<p>Retomada de posição</p>
<p>Vivemos feito bandos de ratos aflitos, recorrendo à droga, à bebida, ao delírio, à alienação e à indiferença, para agüentar uma realidade cada dia mais confusa: de um lado, os mais sensatos recomendando prudência e cautela; de outro, os irresponsáveis garantindo que não há nada de mais com a gigantesca crise atual, que não tem raízes financeiras, mas morais: a ganância, a mentira, a roubalheira, a omissão, e a falta de vergonha.</p>	<p>Argumento</p>
<p>E a tudo isso, abafando nossa indignação, prestamos a homenagem do nosso desinteresse e fazemos a continência da nossa resignação. Meus pêsames, senhores. Espero que na hora de fechar a porta haja um homem honrado, para que se apague a luz de verdade, não com grandes palavras e reles mentiras.</p>	<p>Conclusão</p>

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

Para a definição dos estágios dos textos conforme a perspectiva sistêmico-funcional, parti do pressuposto de que os gêneros são padrões de significado que se caracterizam como processos sociais orientados para uma finalidade e desenvolvidos em estágios (Martin, 1994). Os estágios dos gêneros, conforme apresentados neste trabalho, servem para mostrar que os textos são constituídos por várias fases ou etapas de significados e que para elaborar um gênero precisamos conhecer, ou seja, compreender como elas se conformam nos diferentes gêneros que circulam no dia a dia de nossas vidas em sociedade (Halliday & Hasan, 1989).

Precisamos, além disso, ter consciência de que os gêneros são orientados para um fim porque suas etapas, seus estágios são

desenvolvidos para cumprir um propósito ou objetivo social. Social, porque empregamos os diferentes gêneros para interagir com outras pessoas. Nessa perspectiva, as culturas podem ser interpretadas como sistemas de gêneros. Dessa forma, de acordo Halliday e Hasan (1989), é possível afirmar que não existe significado fora dos gêneros. Perante o exposto, e considerando que as CC e as EPG dos gêneros foram elaboradas nesta pesquisa a partir de tal pressuposto espero que sejam capazes de promover, ou melhor, gerar ampla compreensão de que:

- ✓ Os gêneros textuais abrangem tanto elementos linguísticos quanto elementos relativos às normas e convenções, e que tais elementos

são, são motivadas pelas práticas sociais que governa a troca efetivada pela linguagem;

- ✓ O conceito de gênero na perspectiva sistêmico-funcional retoma e amplia o pressuposto básico da textualidade: "o de que a língua usada nos textos- dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. (Halliday & Hasan, 1989). Em outras palavras, isso significa dizer que os usuários da língua desempenham determinadas performances sociais por meios verbais e essas performances se submetem a modelos em que a recorrência de certos elementos estabelece o caráter, ou seja, a tipicidade e a regularidade dessa ação (performance);
- ✓ Os gêneros podem diferir muito um do outro ou não, pois o que condiciona as diferenças entre eles é a multiplicidade de propósitos que os envolve. Por exemplo, a carta familiar, intitulada Oi, André! constante do inventário dos gêneros da 5ª série tem uma finalidade comunicativa completamente diferente da reportagem Fome afeta mais de 14 milhões, diz IBGE (vide mapeamento), da mesma forma que a piada no botequim (cf. com mapeamento) apresenta um propósito comunicativo completamente diferente do editorial A riqueza vem do lixo;
- ✓ Os gêneros se organizam em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos, ou seja, estágios cada um desempenhando uma determinada função, por exemplo, uma carta, uma reportagem, um conto têm, cada um, uma configuração própria, que inclui partes, cada uma com uma função particular (Lima-Lopes & Vian Jr., 2005);
- ✓ Os gêneros configurados em estruturas contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais e que os obrigatórios determinam o que efetivamente é típico de um

gênero, ou mais precisamente, de uma classe de um gênero;

- ✓ A tipicidade dos gêneros decorre de outra tipicidade anterior: a das situações em que os textos se efetivam, situações que são também culturalmente construídas (Halliday & Hasan, 1989).

quo tendimus ad emancipationem?

Quais seriam as implicações pedagógicas caso o professor de língua portuguesa admitisse os gêneros na perspectiva sistêmico-funcional como referência para o trabalho em sala de aula? Ou seja, que se adotasse nas aulas de língua portuguesa um foco explícito em gêneros como processo de letramento, com vistas ao empoderamento e emancipação dos estudantes?

Em primeiro lugar, uma abordagem dos gêneros em tal perspectiva favoreceria aos professores e alunos uma conscientização de que as estruturas linguísticas dos textos se relacionam ao contexto cultural e social em que foram criados e são usados (Halliday & Hasan, 1989; Eggins & Martin, 2000). Assim, os textos assumiriam sua feição concreta, particular de realização típica, já que seriam identificados como sendo, cada um, de determinado gênero elaborados com o objetivo de desempenhar um propósito social (Silva, 2007, p. 156). Idealizados dessa maneira, como processo social, ou seja, como uma forma de comportamento social, o estudo dos gêneros possibilitaria aos alunos compreender que a elaboração e a compreensão de um texto é o resultado da conjunção de fatores internos e externos da língua. Entenderiam também que os fatores externos são aqueles que pelo fato de estarem ancorados numa situação social envolvem uma prática de linguagem (Halliday & Hasan, 1989).

Em segundo lugar, a linguagem especializada que a sistêmico-funcional utiliza para descrever e analisar os significados contextuais dos diferentes textos que circulam na sociedade, propiciaria aos professores e alunos a construção do conhecimento sobre a linguagem no seu contexto de uso (Silva, 2007). Assim, por alvitrar uma abordagem no

trato com a língua que abranja tanto o texto quanto o contexto, no entendimento de que os usuários da língua ao elaborarem seus enunciados recorrem a recursos léxico-gramaticais com o objetivo de (i) representar a realidade interna e externa - campo -, (ii) interagir e construir relações interpessoais - relações -, (iii) organizar de forma coerente a informação - modo (Vian Jr., 2009), na realidade, o que a sistêmico-funcional propõe é a “mudança de perspectiva no modo de olhar a língua” (Silva, 2007, p. 163).

Em terceiro lugar, explorar as relações entre texto (gênero) e contexto, tal qual postulado pela sistêmico-funcional, no âmbito da sala de aula para o ensino da língua portuguesa, seria de grande proveito, pois, entre outras vantagens, proporcionaria aos alunos compreender como um contexto de situação revela a diversidade da linguagem usada em uma situação, além de mostrar como se relacionam a estrutura de um texto e o seu propósito social. (Butt *et al.*, 2003 *apud* Silva, 2007, p. 162), visto que as três variáveis da configuração contextual, ou seja, do contexto de situação, o campo, as relações e o modo, corporizam-se nos textos de diversas formas e disso resulta a diversidade textual dos gêneros (Hasan, 1989 *apud* Motta-Roth & Herbele, 2005, p. 18; Silva, 2007, p. 162). Desse modo, as habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais. Lembrando que essa variedade não se dá de forma eventual, pois depende também do lugar social em que tem lugar cada interação (Antunes, 2009, p. 60), ou seja, o domínio discursivo.

Diante do exposto, é visto que o domínio discursivo se configura como sendo um domínio estável, embora apresente variações culturais. Como exemplo de domínios discursivos temos o domínio jurídico, o acadêmico, o da literatura, o da publicidade, entre outros. Cada um desses domínios é responsável por ativar uma atividade de linguagem específica, como por exemplo, argumentar, expor, narrar, orientar, que, por sua vez, exigem determinadas competências comunicativas em que se configuram.

Em quarto lugar, um trabalho com a língua portuguesa, em sala de aula, focando

de forma explícita os gêneros textuais, sob o viés da CC e EPG, como processo de letramento contínuo, contribuiria para enfrentar o desequilíbrio no âmbito educacional entre estudantes, economicamente falando, de classes abastadas e os menos abastados, causadas principalmente pelas abordagens processuais, que ignoram o contexto em que os textos são adquiridos e em que funcionam. longe de empoderar os estudantes, as abordagens processuais reproduzem a desigualdade social, uma vez que negam aos estudantes tradicionalmente marginalizados o acesso a textos acadêmicos e culturais (Cope & Kalantzis, 1993). De acordo com os mesmos pesquisadores, somente assim, o trabalho com a língua focados na diversidade de gêneros, com vistas a propor aos estudantes a identificação “do contexto cultural e situacional em que os textos daquele gênero funcionam, a que propósitos sociais servem, de que modo os elementos estruturais refletem suas funções e como os traços linguísticos realizam essas funções, “ é possível empoderar os estudantes, de modo a capacitá-los a produzirem textos mais eficazes e críticos, como ações sociais de sentidos específicos (Bawarshi & Reiff, 2003, p. 49, 50).

Finalmente, gostaria de acrescentar que para cumprir uma proposta inovadora como essa, postulada pela teoria de gênero e registro, conforme a LSF, o professor precisa estar consciente de que o gênero se apresenta (i) com uma estrutura de organização típica, uma espécie de grade esquemática própria, (ii) com partes e subpartes, de certa forma previsíveis, obedecendo a uma sequência também quase sempre estabelecida. (Halliday & Hasan, 1989; Eggins & Martin, 1994; Antunes, 2009). E ainda, que a tipicidade do gênero decorre de outra tipicidade anterior: a das situações contextuais e culturais em que o texto se concretiza (Halliday & Hasan, 1989, p. 55).

referências

- André, M. (1995). *Etnografia na prática escolar*. Papyrus.
- Antunes, M. I. (2009). *Língua, texto e ensino: Outra escola possível*. Parábola Editorial.

- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2013). Gênero nas tradições linguísticas: Linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- BRASIL, Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*, (C. Machado, Trad.). EDUC.
- Cope B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.
- Cunha, M. A. F., & Souza, M. M. (2007). *Transitividade e seus contextos de uso*. Lucena.
- Eggs, S. (2004). *An introduction to functional linguistics*. Continuum.
- Eggs, S., & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. In T. Van Dijk, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Fontana.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). *Linguística Sistêmico-Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter Editores.
- Goldenberg, M.A. (2007). *Arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Record.
- Gouveia, C.A. G. (1998). O texto. FGP Editore.
- Halliday, M. A. K. (1987). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Part A. In M. Halliday, & R. Hasan. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiesen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Hasan, R. (1998). Parte B. In M. Halliday, & R. Hasan. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Ikeda, S. N., & Vian Jr. O. (2006). A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional, (p. 37-75). In V. J. Leffa (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Educat.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade, (p.19-36). In A. P. Dionísio *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Meurer, J., Bonini, A., & Motta-Roth, D. (Org.) (2005). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. Parábola Editorial.
- Motta-Roth, D., & Herbele, V. M. (2005). O conceito de 'estrutura potencial de gênero' de Ruqaya Hasan. In J. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. Parábola Editorial.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Silva, E. C. M. (2007). *Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental*, (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília.
- Silva, D. E. G. (2001). *A repetição em narrativas de adolescentes: Do oral ao escrito*. Editora Universidade de Brasília.
- Sodré, M., & Ferrari, M. H. (1986). *Técnica da reportagem: Notas sobre a narrativa jornalística*. Summus.
- Vian Jr. O. (2009). Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 9(2), 387-410.
- Vian Jr. O., & Lima-Lopes, L. (2005). A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In J. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. Parábola Editorial.

recebido em 10/02/2022

aceito em 20/02/2022

